

INJEP NOTES & RAPPORTS NOTE THÉMATIQUE

■ **Novembre 2021**
■ INJEPR-2021/14

Comment évaluer des projets innovants encore en construction ?

Produire de la connaissance à partir de questions
de terrain et accéder à la réalité des jeunes

AUTEUR ET AUTRICE

■ Sous la direction de Aude KERIVEL, sociologue,
laboratoire VIPS, et de Samuel JAMES, chargé d'études
et d'évaluation INJEP

Comment évaluer des projets innovants encore en construction ?

**Produire de la connaissance à partir
de questions de terrain et accéder à la réalité
des jeunes**

*Sous la direction d'Aude Kerivel (laboratoire VIPS)
et de Samuel James (INJEP)*

Pour citer ce document

KERIVEL A., JAMES S. (dir.), 2021, *Comment évaluer des projets innovants encore en construction ? Produire de la connaissance à partir de questions de terrains et accéder à la réalité des jeunes*, INJEP Notes & rapports/Note thématique.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE 5

Aude KERIVEL, Samuel JAMES

Évaluer ? Oui ! Mais quoi ? Et pourquoi ?	5
Évaluer des dispositifs innovants du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse : l'importance du contexte	7
Recueillir l'expérience des jeunes : penser les outils	9
Pour aller au-delà de la dichotomie quantitatif/qualitatif : partir des questions évaluatives	10
Produire de la connaissance : pour que celle-ci soit utile, mais aussi utilisable	11
Prendre en compte les différentes temporalités : repérer le moment du projet et les temporalités des acteurs	11
Des démarches inductives : du terrain à la montée en généralité	12
Dans les coulisses de cinq évaluations : un retour réflexif sur la méthodologie	13

PREMIÈRE PARTIE. LES ÉCHANGES ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS : DE L'ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATIQUE À LA PRODUCTION DE CONNAISSANCE 19

Chapitre 1. De la commande évaluative à la réalisation d'une étude en Guadeloupe : évolutions méthodologiques pour améliorer l'action publique 19

Rodolphe EJNES, Jörg MÜLLER, Liane DESSEIGNE

L'importance de la coconstruction pour affiner les objectifs d'un commanditaire d'évaluation	19
Une démarche méthodologique dans le but d'améliorer l'action publique et l'efficacité des dispositifs en place	21
Conclusion	25

Chapitre 2. Concilier les différents intérêts d'apprentissage d'une expérimentation à Mayotte : retour d'expérience sur le rôle de l'évaluateur pour favoriser les usages de l'évaluation 27

Agathe DEVAUX-SPATARAKIS, Sarah HARMACH, Juliette ALOUIS, Karine SAGE

Identifier un questionnement évaluatif rencontrant l'intérêt de toutes les parties prenantes de l'expérimentation	27
Conduire une évaluation destinée à une diversité d'usages	32
Conclusion	35

Chapitre 3. Entre théorisation et contextualisation. Enseignements issus de l'élaboration d'un outil d'évaluation des compétences entrepreneuriales à La Réunion 37

Stéphanie MOREL, Sarah MAIRE

Étudier le contexte d'intervention pour qualifier les besoins sociaux	38
Choisir les concepts à mobiliser pour adapter les grilles d'analyse au dispositif évalué	39
Rendre les jeunes acteurs : des allers-retours entre méthodes qualitatives et quantitatives pour saisir avec finesse les effets du dispositif sur les jeunes	41
Théoriser les connaissances produites pour les diffuser au sein de la communauté scientifique	43
Conclusion	44

DEUXIÈME PARTIE. DES OUTILS DE RECUEIL DE DONNÉES INDUCTIFS POUR ÊTRE AU PLUS PROCHE DE LA RÉALITÉ DES ACTEURS	45
Chapitre 4. L'évaluation des projets du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse en Martinique : la parole des jeunes comme force de preuve qualitative des effets des projets	45
<i>Benoît GIFFARD</i>	
Les questions posées par l'implication des acteurs dans la structuration de l'évaluation	45
L'importance d'une phase de cadrage consacrée à la rencontre des différents acteurs, la compréhension de leur implication et de leurs questionnements	47
Un temps nécessaire à l'instauration d'une confiance entre évaluateur et porteur de projet	48
La parole des jeunes bénéficiaires comme force de preuve qualitative des effets des projets	50
Conclusion	55
Chapitre 5. Enquêter sur un sujet tabou. Les apports des focus groups et outils projectifs pour étudier l'implication de jeunes guyanais-es dans le trafic de cocaïne	57
<i>Manon RÉGUER-PETIT, Martin AUDRAN, François CATHELINÉAU</i>	
Abaissier les barrières	59
Construire une tribune : le recours aux focus groups pour susciter la prise de position par les jeunes	61
Conclusion	62
BIBLIOGRAPHIE	63

Introduction générale

Aude KERIVEL, Samuel JAMES

Évaluer ? Oui ! Mais quoi ? Et pourquoi ?

Entreprendre une démarche évaluative pose toute une série d'interrogations. À quelles problématiques et questions l'évaluation cherche-t-elle à répondre ? Quels sont les objectifs de la démarche ? Quelles sont les attentes des différents acteurs concernés par cette évaluation ? Quelle est la temporalité du projet à évaluer ? Parce que chaque contexte, chaque politique publique, chaque dispositif innovant est différent, il n'y a pas une « bonne » manière de l'évaluer. En revanche, il y a des questions incontournables auxquelles il est nécessaire de répondre pour construire un protocole évaluatif et produire de la connaissance utile et utilisable.

L'évaluation est aujourd'hui au cœur de la conduite des politiques ou actions publiques (Duran *et al.*, 2018, p. 4) et a une place toute particulière dans la logique de la politique jeunesse « globale et intégrée » qui est celle de l'État depuis les années 2000 (Labadie, Parisse 2019).

Nous pouvons distinguer deux grands types d'objectifs ou de finalités d'une évaluation : décider si l'action « doit être poursuivie » ou non (Perret, 2014, p. 7) par la mesure de son impact ou voir comment « améliorer ou faciliter le pilotage de l'action » (Perret, 2014, p. 7) *via* une évaluation « *in itinere*¹ », « explicative », « qualitative » (selon les différentes manières de la nommer), centrée sur « la mise en œuvre des mécanismes et des logiques d'acteurs » (Duran *et al.*, 2018, p. 4). Lorsque l'on pense à l'évaluation des politiques publiques, c'est d'abord à la mesure de leur impact que l'on se réfère. Cette représentation vient sans doute de l'influence de l'expérimentation sociale développée aux États-Unis dans les années 1980, inspirée par l'épidémiologie et importée en France notamment par Martin Hirsh, *via* le Haut-commissariat à la jeunesse (création du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse en 2008), mais aussi d'une volonté grandissante d'efficacité et de transparence des politiques publiques. En effet, depuis les années 1990, l'évaluation est devenue un outil indispensable de l'aide à la décision publique au niveau national comme au niveau local. En France, la modernisation de l'action publique annoncée le 18 décembre 2012 prévoit que « toutes les politiques publiques, sur l'ensemble du quinquennat » fassent « l'objet d'une évaluation² ».

Le recul que nous avons sur les différentes évaluations des politiques publiques en faveur des jeunes menées depuis presque 15 ans, notamment par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), nous invite, d'une part à insister sur l'importance des questionnements préalables à la construction d'un protocole évaluatif, et d'autre part à documenter ce que nous appelons l'évaluation *in itinere*, à dominante qualitative, des dispositifs innovants.

¹ L'évaluation *in itinere* porte sur la cohérence, la pertinence d'un dispositif et permet de produire de la connaissance sur une situation et sur un dispositif en cours de construction, voire en coconstruction. Les termes d'évaluation « chemin faisant », « concomitante », « en continu » ou « au fil de l'eau » sont aussi utilisés pour désigner ce type d'évaluation. Il s'agit d'observer le dispositif et sa mise en œuvre du point de vue de l'ensemble des acteurs inscrits dans un contexte spécifique (territoire) [Kerivel, James, 2018].

² Déclaration de Jean-Marc Ayrault au Comité interministériel pour la modernisation de l'action publique, 18 décembre 2012, disponible [en ligne](#).

Car pour évaluer l'impact, l'efficacité et les variables d'intérêt d'un dispositif en mesurant les effets de celui-ci, il faut que ce dernier soit suffisamment mature et qu'il ait déjà été « testé ». Les méthodes évaluatives de mesure d'impact ne sont pas appropriées à l'évaluation de dispositifs « innovants » ou en construction. Dispositifs « innovants », le terme est très utilisé dans le domaine des politiques publiques pour désigner toute « entreprise consistant à offrir des produits ou services soit répondant à des besoins sociaux non ou mal satisfaits, soit répondant à des besoins sociaux par une forme d'innovation d'entreprise » (loi relative à l'économie sociale et solidaire n°2014-856 du 31 juillet 2014). Notre définition, dans le cadre de cette note, se veut plus restrictive. Il s'agit de désigner des dispositifs « en construction » qui ne sont pas encore tout à fait stabilisés, qui ne sont pas encore matures. Les objectifs sont définis, mais parfois (trop) nombreux, les moyens peuvent être à stabiliser, le partenariat est souvent à l'étape d'intention et la manière d'atteindre le public ciblé est parfois floue. En d'autres termes, le projet vise à être testé et à se stabiliser dans le contexte dans lequel il s'inscrit.

Dans le cadre d'un mouvement de décentralisation de l'État et d'adaptation des politiques de jeunesse aux spécificités des territoires, les différents ministères fonctionnent de plus en plus dans une logique ascendante (*bottom-up*)³, soit de financement *via* des appels à projets. Souvent, ces appels à projets conduisent à des propositions de dispositifs innovants, « émergents » parfois même, en construction⁴. Le FEJ s'inscrit très majoritairement dans ce type de démarche. Si, la plupart du temps, les dispositifs proposés partent d'actions existant déjà dans les associations ou les institutions qui les portent, ils prennent une forme différente en répondant à un appel à projets et à des objectifs de l'État, qui les finance et les soutient.

Quelle méthode mettre en œuvre dans ce cas-là ? Il faudrait plutôt parler de méthodes au pluriel, car toute tentative de standardisation d'une méthode empêche de prendre en compte les spécificités et les questions du terrain, les enjeux des dispositifs ou encore les attentes des financeurs et des porteurs de projet. L'évaluation sur mesure est d'autant plus indispensable que les innovations introduites en réponse à un appel à projets entraînent des ajustements (entre l'État et le porteur de projet) et des imprévus dans le déroulement du projet. Le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, dans son bilan méthodologique de nombreuses expérimentations (CREDOC, 2012), observe qu'« un nombre de bénéficiaires moins important que prévu, une entrée progressive de ceux-ci dans le dispositif », la volonté de viser un public inhabituel nécessitant de nouveaux partenaires, l'implication de ces partenaires, « la montée en charge plus longue que prévu » sont autant d'éléments affectant l'évaluation, dans des temporalités évaluatives souvent contraintes.

Nous nous concentrons ici sur l'évaluation de ces dispositifs innovants dont on ne peut pas encore mesurer l'impact, mais dont l'évaluation peut permettre de construire, d'améliorer, de stabiliser un dispositif. Il s'agit donc d'apporter une contribution à la réflexion sur les méthodes d'évaluation des dispositifs innovants, « en construction » à partir d'évaluations telles que les évaluateurs les racontent. Cette note a pour objectif de s'intéresser à la « cuisine interne » (Becker, 2002, p. 27) de cinq démarches

³ Deux types de logiques différentes existent dans ce domaine. La première (*top-down*) est plutôt descendante : il s'agit d'expérimenter une politique et d'en mesurer l'impact afin de la généraliser. La seconde (*bottom-up*) est ascendante : elle consiste à faire remonter des actions du terrain afin de résoudre un problème pour en dégager des enseignements et éventuellement les diffuser, voire les développer.

⁴ Ce n'est pas toujours le cas, même si les appels à projets visent souvent à financer des dispositifs innovants, cet objectif est souvent contradictoire avec l'impératif de mesure d'impact qui implique un projet déjà stabilisé. De plus, dans le contexte de l'évaluation des modalités de financement du milieu associatif et de certaines organisations d'État telles que les missions locales par exemple, de nombreuses structures ne se financent que *via* la réponse à des appels d'offres successifs.

d'évaluation de différents dispositifs qui ont pour point commun d'être « nouveaux » et d'avoir été conduits dans le cadre d'un appel à projets en direction des jeunes des cinq départements et régions d'outre-mer lancés par le FEJ et le ministère des outre-mer en 2016.

Dégager des étapes communes aux processus d'évaluation, repérer des questions incontournables auxquelles il est nécessaire de répondre, innover méthodologiquement pour contourner des obstacles et recueillir les données indispensables à la production de connaissances, tels sont les enseignements des contributions des cinq équipes évaluatrices réunies ici. Par leur ancrage dans des réalités complexes, les différents articles de cette note visent à nourrir la réflexion méthodologique sur l'évaluation de dispositifs innovants et sur les moyens de recueillir l'expérience de la population ciblée, à savoir les jeunes, alors même que les dispositifs peinent parfois à l'atteindre.

Évaluer des dispositifs innovants du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse : l'importance du contexte

En 2016, le FEJ, en partenariat avec le ministère des outre-mer, a lancé un cinquième appel à projets, fruit des enseignements des précédents appels à projets ultramarins. Afin de sortir d'une logique de politiques de jeunesse descendantes (*top-down*), échouant souvent à atteindre les publics visés et à prendre en compte l'hétérogénéité des territoires regroupés dans la catégorie administrative « outre-mer », cet appel à projets a été déconcentré. Ainsi, les représentants des anciennes directions régionales de la jeunesse et des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS, aujourd'hui fondues dans les DRAJES, délégations régionales académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports) ont eu pour mission de déterminer des thématiques prioritaires pour les jeunes de leur territoire, d'orienter des associations et de sélectionner des projets. Ni le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, ni le ministère des outre-mer n'avaient *a priori* d'interrogations qui auraient pu donner lieu à un questionnement évaluatif, car la volonté d'évaluer aurait pu davantage s'apparenter à une logique de contrôle qu'à une logique expérimentale⁵. C'est pourquoi le FEJ a décidé de faire de l'évaluation l'opportunité de produire de la connaissance utile en se posant la question des besoins des territoires et des porteurs de projets eux-mêmes et en faisant le pari que cette connaissance serait utile au-delà. Pari en partie réussi, puisque la connaissance produite sur le trafic de cocaïne en Guyane *via* l'évaluation du dispositif de prévention des mules portées par l'association Akati'j⁶ a été reprise, entre autres, par la Mission interministérielle de lutte contre les drogues et les conduites addictives (MILDECA).

Les trente dispositifs sélectionnés pour un financement de trois ans avaient en commun leur état de projets en construction, dont certaines modalités n'étaient pas encore définies. Le principe de fonctionnement du FEJ implique que les projets financés soient évalués par un organisme externe, durant les trois ans. En fonction du budget alloué à l'évaluation et des attentes des commanditaires (ici le FEJ et le ministère des outre-mer), une équipe d'évaluateurs mène l'évaluation d'un ou plusieurs projets en même temps.

⁵ Malgré la place de l'évaluation dans les politiques publiques et les textes législatifs, l'évaluation peut être appréhendée avec méfiance par ceux qui y sont peu habitués, d'autant plus lorsqu'elle peut conditionner un financement, comme c'est souvent le cas dans une logique de *bottom-up*. En effet, le droit à l'erreur ou le droit à l'expérimentation doit régulièrement être rappelé par les parties prenantes (commanditaires, évaluateur, etc.).

⁶ Pour aller plus loin sur l'évaluation : www.experimentation-fejinjep.fr/1757-publication-du-rapport-final-de-l-agence-phare-pour-l-evaluation-du-projet-d-akatij-sur-la-prevention-du-phenomene-les-mules-en-guyane.html

Fort de l'ensemble des connaissances acquises durant les précédents appels à projets et du repérage des points à améliorer dans les démarches évaluatives, le FEJ a travaillé en étroite collaboration avec les équipes d'évaluateurs, afin de coconstruire les problématiques évaluatives. Ces dernières ont permis de répondre à des enjeux repérés dans les cinq départements et régions d'outre-mer et de construire une méthodologie d'enquête adaptée à la temporalité des projets comprenant des outils donnant la parole aux jeunes ciblés par les dispositifs.

PRÉSENTATION DE L'APPEL À PROJETS APDOM 5

Au printemps 2016, le ministère de la ville, de la jeunesse et des sports a lancé, *via* le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse et en partenariat avec la direction générale des outre-mer, un appel à projets en faveur des jeunes ultramarins. Cinq territoires étaient concernés : la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, Mayotte et l'île de La Réunion.

Les appels à projets ont été déconcentrés au niveau des territoires qui ont chacun défini les enjeux prioritaires pour les jeunes, rédigé les cahiers des charges des appels à projets et sélectionné les projets⁷.

Les cinq territoires ont défini chacun des axes d'intervention prioritaires en lien avec les besoins des jeunes ultramarins :

- Guadeloupe : engagement des jeunes ; aide sociale à l'enfance ; insertion sociale et professionnelle.
- Guyane : logement ; santé ; aide sociale à l'enfance et protection judiciaire de la jeunesse ; mobilité et permis de conduire.
- Martinique : engagement des jeunes ; logement ; culture.
- Mayotte : lutte contre le décrochage scolaire ; éducation et prévention en santé chez les jeunes.
- La Réunion : engagement des jeunes et culture de l'initiative, insertion sociale et professionnelle des jeunes, pratiques culturelles, citoyennes et numériques des jeunes.

Le montant total alloué à cet appel à projets était de 3 millions d'euros, dont 20 % maximum consacré à l'évaluation, soit 600 000 euros pour l'ensemble des cinq territoires. La répartition de l'enveloppe entre territoires a été établie en fonction du critère démographique (nombre de jeunes de 0 à 25 ans sur chaque territoire). La répartition était la suivante : 396 000 euros en Guadeloupe, 452 000 euros en Guyane, 355 000 euros en Martinique, 431 000 euros à Mayotte, 966 000 euros à La Réunion. À la suite de deux étapes de sélection, 30 projets ont été retenus. Le conseil de gestion du FEJ a approuvé cette sélection le 15 novembre 2016. Les équipes d'évaluateurs disposaient donc de 72 800 euros à 144 500 euros pour évaluer 4 à 10 projets par territoire. L'évaluation par territoire est liée aux contraintes budgétaires. Les équipes d'évaluateurs sont très majoritairement basées en métropole, ce qui implique des coûts de déplacement.

Initialement, dans l'appel à projets, ce budget et cette répartition avaient été pensés pour l'évaluation d'essaimage de projets⁸.

Or, il s'est avéré qu'aucun des projets sélectionnés n'était assez mature pour envisager une quelconque forme d'essaimage, et mesurer les impacts, comme cela était prévu. De plus, la plupart des projets étaient encore en construction. De ce fait, au moment du rendu de l'évaluation prévu par le FEJ, le projet ayant tout juste démarré, ses effets ne pouvaient pas ou peu être évalués.

Le choix a donc été fait, par le pôle évaluation du FEJ et les référents DRJSCS des cinq territoires ultramarins, de limiter les évaluations, soit à un ou deux projets par territoire, soit à une question évaluative transversale aux projets du territoire. Ce choix était motivé par le souci de ne pas survoler l'ensemble des projets et des sujets, mais de produire des connaissances et des enseignements à partager utiles et utilisables.

⁷ La rédaction s'appuyant sur les expérimentations passées et en les adaptant au contexte local pour concevoir les formes d'intervention les plus pertinentes.

⁸ La notion d'essaimage peut recouvrir des réalités variées. Le rapport du secrétariat général pour la modernisation de l'action publique et du commissariat général à l'égalité des territoires (« Ensemble, accélérons ! », 2015) présente une typologie des formes d'essaimage ou de changement d'échelle applicable à la plupart des situations (James, Bricet, 2021).

Recueillir l'expérience des jeunes : penser les outils

L'évaluation de dispositifs jeunesse croise plusieurs enjeux. D'abord la difficulté fréquente de ces dispositifs – et c'est le cas des projets évalués – d'atteindre les jeunes ciblés (Loncle, 2013). Ensuite l'enjeu, propre à toute enquête auprès de populations jeunes, de les faire parler, de recueillir leur expérience, leur vécu (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018) et plus encore de les rendre acteurs des démarches expérimentales.

Face à la diversité des jeunesses, des parcours, des situations, ou encore des difficultés, les politiques publiques proposent des modèles d'intervention qui oscillent entre la mise en place de dispositifs à visée universaliste et de dispositifs ciblés sur un public en particulier. Ce dernier type de dispositifs, potentiellement discriminatoires (Loncle, 2013) [c'est-à-dire s'adressant à certains jeunes sélectionnés selon des critères particuliers] vise à favoriser l'« égalité des chances » en développant une égalité entre les individus afin qu'ils disposent des mêmes chances. Ainsi, les dispositifs en question même s'ils se situent dans le cadre d'un appel à expérimentations lancé par l'État ont pour ambition de s'adapter aux besoins des jeunes des différents territoires, dans des contextes, qui, rappelons-le, sont extrêmement différents entre Mayotte, l'île de La Réunion, la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane. Les contextes dans lesquels ces jeunes évoluent diffèrent d'un territoire à l'autre : par exemple, le taux de pauvreté très important à Mayotte (77 %), le taux d'illettrisme qui touche 20% des Guadeloupéens, ou encore la situation de la Guyane et sa proximité avec le centre de production de cocaïne colombien. Les histoires différentes avec la Métropole pour les Martiniquais et les Guadeloupéens et le nombre de langues parlées en dehors du français (une trentaine en Guyane par exemple) sont également des éléments déterminants à considérer. Les jeunes de chacun de ces territoires sont « jeunes », mais ils sont aussi mahorais, guyanais, réunionnais, martiniquais, guadeloupéens, issus de telle ou telle ethnie, ayant telle couleur de peau, dans une situation de pauvreté plus ou moins transmise depuis plusieurs générations, en plus ou moins grandes difficultés scolaires. En résumé, il s'agit de considérer que « chaque individu est porteur de la culture et des sous-cultures auxquelles il appartient et il en est représentatif » (Michelat, 1975, p. 232). Des contextes à étudier pour l'évaluation, mais qui devront aussi être pris en compte au moment de l'élaboration de la méthode de recueil de données.

L'évaluation des politiques publiques emprunte généralement les outils des économistes, sociologues et chercheurs en sciences politiques, à savoir les questionnaires, les entretiens (individuels ou collectifs) et les observations. Ces outils visent à objectiver tout en évitant les biais de position (rapport de domination) et les biais d'imposition (des représentations, des théories) qui se nichent dans la relation enquêteur/enquêté. Les difficultés, lorsqu'il s'agit de recueillir la parole de jeunes (ou d'enfants), sont donc les mêmes que celles rencontrées dans le cadre des recherches en sciences sociales : rapport de domination adulte/enfant ou jeune, assimilation du chercheur à un « professionnel » et réponse « de bon élève » ou dans « l'opposition », malentendu sur le sens des mots. Il s'agit de favoriser un va-et-vient entre terrain et théorie (Kerivel, 2015) indispensable pour considérer l'expérience des jeunes, leur vision du monde et leurs définitions des notions mobilisées par le dispositif et l'évaluation. Il s'agit de penser l'entrée sur le terrain, la réalisation du recueil de données et la restitution des résultats tout en considérant que la jeunesse est protéiforme et qu'il existe une diversité des expériences (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018, p. 183). Comme le précisent Yaëlle Amsellem-Mainguy et Arthur Vuattoux à propos de la recherche sur les jeunes, il s'agit de « mieux comprendre les enjeux propres à cet âge de la vie [et] voir se développer de nouveaux liens entre ceux qui produisent la recherche et ceux qui

pourraient en bénéficier », un objectif qui correspond également aux attendus d'une évaluation, notamment dans la vérification de l'analyse et des préconisations et la restitution des résultats évaluatifs.

Pour aller au-delà de la dichotomie quantitatif/qualitatif : partir des questions évaluatives

Les questions évaluatives en amont de toute démarche déterminent et préfigurent les méthodes d'évaluation. Et nous aurions pu ajouter : et pas l'inverse !

Dans le champ de l'évaluation des politiques publiques, on oppose bien souvent les méthodes dites « quantitatives » pour désigner les méthodes aléatoires ou quasi aléatoires (impliquant des méthodes économétriques), le plus souvent empruntées aux économistes, aux méthodes dites « qualitatives » pour désigner des méthodes pouvant allier des statistiques aux entretiens et observations, empruntées majoritairement aux sociologues. Les méthodes dites « qualitatives » sont souvent perçues comme des « solutions alternatives » (CREDOC, 2012) lorsque les méthodes « quantitatives » d'évaluation ne peuvent pas être mises en œuvre.

Le premier guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales à l'intention des porteurs de projets du FEJ, paru en 2009⁹, reprend cette opposition : « deux grands types de méthodes coexistent. On distingue les méthodes qui s'appliquent sur des échantillons représentatifs (de quelques centaines à quelques milliers d'individus, voire davantage), ou méthodes quantitatives, et les investigations approfondies sur des petits échantillons raisonnés de l'ordre de quelques dizaines d'individus, ou méthodes qualitatives » (p. 1, 2009). Thomas Delahais et Agathe Devaux-Spatarakis (2018) expliquent que depuis les années 2000, en vue d'améliorer les politiques publiques au travers de données probantes, les méthodes expérimentales et quasi expérimentales ont été mises en avant et légitimées par rapport à d'autres méthodes d'évaluation. Cela a été incarné par le FEJ qui privilégiait initialement l'utilisation de méthodes expérimentales ou quasi expérimentales.

Or les méthodes aléatoires et quasi aléatoires s'avèrent très souvent inadaptées aux projets financés par le FEJ. Ce dernier va donc progressivement financer d'autres types d'évaluation avec une pluralité de méthodes dites « qualitatives ».

La reconnaissance et la formalisation des méthodes qualitatives dans l'évaluation sont des enjeux importants. En effet, alors qu'un certain nombre de méthodes quantitatives d'évaluation font l'objet de définitions illustrant des protocoles méthodologiques extrêmement précis comme pour l'expérimentation aléatoire ou randomisée (Gurgand, 2014), la double différence (Behaghel *et al.*, 2013), la méthode d'appariement ou matching (Arceneaux *et al.*, 2006) ou encore la régression par discontinuité (Fack, Grenet, 2015), les méthodes qualitatives sont présentées comme univoques, voire monolithiques, et plus souvent décrites par leurs outils de recueil de données que par leurs démarches méthodologiques diversifiées. Ainsi, Anne Revillard observe que « les méthodes qualitatives [...] peuvent être – à tort – moins perçues que leurs consœurs comme faisant appel à un savoir-faire et des techniques spécifiques » (Revillard, 2018, p. 4).

⁹ <https://experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/guide-pour-l-evaluation-des-experimentations.pdf>

Au-delà des enjeux disciplinaires, les questions préalables à toute démarche d'évaluation sont les suivantes : pourquoi veut-on évaluer ? Que cherche-t-on à savoir ? Que souhaite-t-on faire des résultats de cette évaluation ?

Répondre à ces questions n'est pas si évident. Ainsi, Thomas Delahais et Agathe Devaux-Spatarakis (2018) dans leur étude sur la commande publique montrent l'absence de demande explicite, en particulier pour l'évaluation dite qualitative. En effet, les évaluations qui ne font pas appel à des méthodes aléatoires ou quasi aléatoires sont moins valorisées (Jatteau, 2013). Elles fournissent des réponses plus « ouvertes », plus complexes, moins dichotomiques, moins certaines qu'une mesure d'impact permettant de répondre simplement par oui ou non sur la probabilité d'un effet causal.

Produire de la connaissance : pour que celle-ci soit utile, mais aussi utilisable

Pour Delahais et Devaux-Spatarakis, il y a dans le champ des politiques publiques un réel besoin « de compréhension et d'exploration en profondeur » (2018, p. 2) et donc d'évaluation « à forte dimension explicative » « apportant des explications aux situations observées et visant à mieux les comprendre » (*ibid.*, p. 4). Les différents articles de cette note rendent compte de la nécessité d'une phase de cadrage sur le terrain, afin de formuler ces questions évaluatives, en prenant le temps d'échanger avec les financeurs, les coordinateurs des territoires et les porteurs de projets. Pour ces derniers, peut-être plus que pour les autres, il s'agit de passer de la formulation d'un problème concret à l'élaboration d'une problématique évaluative.

Formuler l'importance des questions évaluatives conduit à répondre aux questions suivantes : qui formule ces questions ? À qui doivent servir les résultats d'évaluation ? D'ailleurs, même la mesure d'impact qui pose toujours la même question, à savoir « le dispositif atteint-il les objectifs fixés ? », nécessite d'emblée de se demander *par qui* les objectifs sont fixés.

Dans son ouvrage sur une analyse de la mise en application de politiques publiques, Bernard Perret insiste sur l'écart entre « les intentions des décideurs » qui n'ont qu'« une vue partielle et biaisée des situations » et les acteurs de terrain « qui font face à des réalités complexes, ont un point de vue autonome et sont influencés par leur éthique » (Perret, 2014, p. 22-23). La prise en compte du point de vue et des attentes des uns et des autres est donc un préalable indispensable.

Patrice Duran va plus loin, puisque pour lui, il ne s'agit pas de produire de la connaissance utile, mais utilisable : « c'est à dire tout à la fois pertinente pour ceux qui en ont besoin et susceptible d'être assimilée par eux » (2018, p. 22). Selon lui, pour éviter le déficit d'appropriation des résultats des évaluations, celle-ci doit « être appropriée à son contexte et *par* son contexte » (*ibid.*, p. 22). En effet, pour qu'une évaluation soit pertinente, il est nécessaire de penser un questionnement et des méthodes « sur mesure » en fonction du contexte dans lequel elle s'inscrit.

Prendre en compte les différentes temporalités : repérer le moment du projet et les temporalités des acteurs

Nous entendons par « temporalité » les différents moments, échéances, agendas, rapport aux temps ou encore priorités des parties prenantes d'un dispositif et de son évaluation. Un dispositif innovant n'est pas un dispositif mature. Il est alors indispensable de voir où en est le dispositif en matière de formalisation, de connaissance des publics ciblés, d'habitude de travail du porteur, de structuration des

partenariats, de compétences déjà acquises et à acquérir par les professionnels. Comme l'explique Bernard Perret, la temporalité est primordiale, « la phase du cycle de vie de la politique où intervient l'évaluation est également déterminante dans le choix des questions : les questions relatives aux conditions de mise en œuvre et la cohérence de la politique peuvent être examinées dès le début d'une action tandis que la mesure des impacts sociaux nécessite davantage de recul » (Perret, 2014, p. 17). Mais au-delà du « moment du projet », « une expérimentation recouvre une temporalité multiple et complexe » en d'autres termes : expérimenter ça prend « des » temps (ANSA, 2014, p. 29). Il y a le temps du financeur ou des financeurs (politiques, secteurs privés parfois), le temps de l'évaluateur, le temps du porteur de projet, mais aussi les temps des publics ciblés par les dispositifs, qui peuvent de surcroît être à des moments de vie différents. Ainsi, certains jeunes peuvent être à un moment de vie où ils peuvent ou non s'engager dans le dispositif proposé (Kerivel, 2015).

Des démarches inductives : du terrain à la montée en généralité

L'objectif du travail mené dans cette note est de participer à une réflexion nécessaire sur les méthodes d'évaluation de dispositifs innovants, « en construction », le plus souvent à dominante qualitative, élaborées à partir de situations concrètes. En effet, afin de ne pas penser l'évaluation hors sol, il faut considérer la temporalité, le budget, la pluralité des acteurs (commanditaires, financeurs, porteurs de projets, évaluateurs, partenaires, etc.), ayant des enjeux, des représentations, des attentes différentes, mais aussi les imprévus et les changements au fil de l'eau dans les dispositifs en construction. Il faut également considérer la population bénéficiaire de ce dispositif et les distances sociales entre cette population et les évaluateurs, comme des freins qui empêchent potentiellement la réalisation de l'évaluation, voire l'atteinte des objectifs du projet.

Eu égard au contexte de cet appel à expérimentations et des projets sélectionnés, le FEJ a fait le choix d'une démarche inductive, parce qu'elle propose de partir du terrain, et donc d'envisager la formulation d'une question évaluative à partir du contexte concret et de la pluralité des enjeux posés par ceux qui font l'objet de l'évaluation. Cette note vise à formaliser des démarches d'évaluation inductives et à réfléchir aux méthodes et aux outils à partir de cinq exemples concrets. Il s'agit de montrer comment les différents acteurs concernés par la démarche – évaluateur, porteur de projet, bénéficiaires de projet – sont nécessairement pris en considération dans les va-et-vient que constituent les différentes étapes d'une évaluation, de la construction d'une problématique à l'analyse des données et à la restitution des résultats.

Les démarches inductives s'opposent aux approches hypothético-déductives. Elles s'ancrent dans l'empirisme pour construire une théorie par le biais d'une montée en généralité. Collecte des données, analyse et théorie sont étroitement liées. « On ne commence pas avec une théorie pour la prouver, mais bien plutôt avec un domaine d'étude et on permet à ce qui est pertinent pour ce domaine d'émerger » (Corbin, Strauss, 1990, p. 23).

Ce travail de réflexion est donc issu du va-et-vient entre théorie et terrain sur les méthodes d'évaluation qualitatives dans le cadre de l'évaluation de politiques de jeunesse. Si l'on peut être tenté par la possibilité de comparaison ou l'efficacité qu'offre une standardisation de l'évaluation et de rechercher des outils clés en main pour l'évaluation des politiques de jeunesse, l'évaluation de projets « en construction » en direction des jeunes des territoires d'outre-mer invite au contraire à une évaluation « sur mesure ». Il s'agit de relever un certain nombre de défis pour produire une connaissance utile. Il est alors possible de dégager des enseignements généraux de ces évaluations sur mesure.

Dans les coulisses de cinq évaluations : un retour réflexif sur la méthodologie

En nous intéressant ici aux coulisses de l'évaluation, nous sommes en phase avec l'idée selon laquelle la « théorie ne peut pas être séparée du processus par lequel elle est produite » (Glaser, Strauss, 2010, p. 88). Il s'agit moins d'exposer des résultats que de s'interroger sur des démarches et des outils d'évaluation susceptibles d'être utilisés dans le cadre d'autres démarches évaluatives et nourrir ainsi une réflexion plus large sur les méthodes d'évaluation de dispositifs innovants. La construction d'une problématique évaluative à partir des échanges entre les différents acteurs concernés, l'élaboration d'outils de recueil de données appropriés, la remise en cause des catégories, la mise à l'épreuve des premiers résultats sont autant d'étapes qui seront abordées. Il s'agit également de rendre visibles les potentiels obstacles à l'évaluation de dispositifs jeunesse et les innovations méthodologiques permettant de les contourner.

La première partie de cette note s'intéresse aux échanges entre les différents acteurs pour la production de connaissance, de l'émergence de la problématique évaluative jusqu'à la production de résultats finaux. Il s'agit de montrer comment il est possible de produire de la connaissance à partir des questions de terrain. Une évaluation de politique publique impulsée par l'État (de manière descendante ou « top-down »), ou de dispositifs portés par une association ou un territoire (de manière ascendante ou « *bottom-up* »), implique un certain nombre d'acteurs : le ou les financeurs, l'État, les acteurs locaux (directions et professionnels de terrain), les partenaires, les bénéficiaires (jeunes, parents...) et, bien sûr, les évaluateurs. Difficile de produire de la connaissance utile et utilisable par les acteurs de terrain, sans les considérer et les impliquer. Mais de quelle manière mobiliser les acteurs de terrain ? À quelle étape du processus évaluatif ? Sous quelles formes ?

Faire émerger une problématique évaluative à partir des problèmes et questions formulées par les acteurs du terrain, discuter des premières données recueillies dans la phase exploratoire et confronter les interprétations et concepts mobilisés par la recherche aux différents acteurs de terrain, recueillir auprès d'eux des données complémentaires au regard des échanges, donner la parole aux acteurs au moment de la phase d'analyse, y compris des populations bénéficiaires, sont autant d'étapes intéressantes à décrire. Comment formaliser ces étapes ? Qu'apportent-elles à la démarche évaluative ?

Quelles postures sont adoptées par l'évaluateur lors des étapes successives de l'évaluation :

- suspension temporaire de son cadre théorique lors de son temps d'exploration et construction de la problématique dans un va-et-vient entre le terrain et la théorie ;
- mobilisation de références théoriques pour catégoriser les données récoltées sur le terrain au fur et à mesure du recueil ;
- prise en compte des retours des différents acteurs de terrain sur les différentes étapes d'analyse ;
- travail de réflexivité sur le lien entre contexte de l'évaluation et production des résultats ?

Le premier article intitulé « D'une commande évaluative à la réalisation d'une étude : des évolutions méthodologiques pour améliorer l'action publique » (Geste-CREDOC) propose de décrire pas à pas la construction d'une démarche évaluative visant à apporter des informations utiles aux porteurs et aux professionnels de terrain des différents projets. Les entretiens exploratoires ont permis de dégager un questionnement commun : la difficulté de repérage et de captation des jeunes éloignés des institutions,

visés prioritairement par les dispositifs d'insertion. C'est donc à cet objectif, fixé collectivement, que l'évaluation tentera de répondre.

Le second article « Concilier les différents intérêts d'apprentissage d'une expérimentation : l'apport d'un questionnement évaluatif permettant une montée en généralité » a été écrit à quatre mains par l'évaluateur (Quadrant Conseil) et l'un des deux porteurs de projets évalués (Vagabond Lab) Il présente une démarche innovante de coconstruction du questionnement évaluatif. Il propose également de mettre en lumière les apports d'une telle démarche afin que les résultats de l'évaluation puissent être utiles et utilisables par le porteur de projet. Pour construire son évaluation, Quadrant Conseil a expérimenté une phase de cadrage en laissant toute la place à la coordination, en travaillant par étapes et en s'appuyant à la fois sur des échanges avec les deux porteurs de projets mahorais, des observations de terrain, la conduite d'une revue de littérature pour construire une problématique générale. Cette approche originale de construction des questions évaluatives a permis de produire des résultats utiles pour les porteurs de projet, mais également des enseignements à destination d'autres acteurs (FEJ, autres porteurs de projets, chercheurs).

Enfin, dans le troisième article « Entre théorisation et contextualisation. Retour sur l'élaboration d'un outil d'évaluation des compétences entrepreneuriales à La Réunion », le SocialLab décrit l'expérience d'évaluation d'un projet soutenu à La Réunion. Il s'agit d'analyser les effets sur l'employabilité et les capacités entrepreneuriales d'étudiants en grande fragilité d'un dispositif d'« entrepreneuriat de soi » nommé « Cré'acteurs », expérimenté par l'université de La Réunion à destination d'étudiants issus de lycées professionnels. Cet article revient sur la construction d'une méthodologie d'enquête « sur mesure » visant à mesurer les compétences sociales des jeunes et l'évolution de celles-ci avant et après la participation au dispositif. Pour élaborer un outil prenant la forme d'une grille d'auto-évaluation des compétences par les jeunes, le SocialLab s'est appuyé sur des entretiens exploratoires avec les acteurs du projet et les jeunes. Les résultats obtenus par l'intermédiaire de cette grille ont été analysés au travers de la réalisation d'entretiens d'approfondissement avec un certain nombre de ces jeunes.

Dans le prolongement de cet article, la seconde partie de cette note propose de présenter des outils de recueil de données qualitatifs et inductifs pour être au plus proche de la réalité des acteurs. Outil important des méthodes de recueil de données qualitatives, l'entretien comme « situation d'exception », pour reprendre le terme utilisé par Yaëlle Amsellem-Mainguy et Arthur Vuattoux dans leur ouvrage *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses* (2018), vise à « faire parler » des personnes sur leur vécu afin d'accéder à leur réalité et éviter d'imposer des catégories, présentes dans un questionnaire et parfois en décalage avec la réalité du terrain. Mais l'entretien, son cadre, la présence de l'enquêteur et ce qu'il représente, les questions qu'il pose produisent aussi un certain nombre de biais. Aussi, des outils de recueil de données adaptés aux populations, aux jeunes et aux thématiques ont été imaginés, testés et mobilisés par des équipes d'évaluateurs. L'échelle des territoires (des communes à la région) inhérente aux politiques de jeunesse (Parisse, 2020), qu'il s'agisse « des politiques de jeunesse et d'éducation populaire » ou des politiques « en direction des jeunes » ou encore des « politiques de la jeunesse » est à l'origine d'un certain nombre d'appels à projets ciblant des jeunes sur des territoires précis. Les territoires d'outre-mer ont peu de points communs entre eux, si ce n'est une catégorie administrative liée à leur attachement à un ministère et leur histoire coloniale. En effet, ces territoires soumis à des régimes administratifs et juridiques très différents se distinguent par des situations politiques, sociales, économiques et culturelles à l'origine de la diversité des jeunes qui y vivent. Ce fait est indispensable à considérer dans l'élaboration des outils de recueil de données.

Le premier article de cette seconde partie, « La parole des jeunes bénéficiaires comme force de preuve qualitative des effets des projets », écrit par le cabinet Pluricité, présente un travail visant à produire de la connaissance sur les effets de dispositifs sur le parcours des jeunes. Pour réaliser l'évaluation de plusieurs projets sur le territoire martiniquais, Pluricité a donné la parole aux jeunes bénéficiaires. Au regard de la diversité des projets, l'évaluateur a mis en place une méthodologie qui s'appuie sur des entretiens approfondis avec les jeunes à différents moments du dispositif afin de saisir les effets des projets sur ces derniers. Pluricité s'est appuyé sur deux outils de collecte et de restitution de la parole des jeunes : une grille de collecte autour de quatre types d'effets attendus et d'une échelle de notation utilisée lors des entretiens, et une fiche « persona » qui, sous forme de portrait, replace le projet dans le parcours personnel et professionnel des jeunes.

Le second article, écrit par l'agence Phare, s'intitule « Enquêter sur un sujet tabou. Les apports des focus groups et outils projectifs pour étudier l'implication de jeunes guyanais-es dans le trafic de cocaïne ». Il propose de faire un retour réflexif sur une partie de la phase diagnostic de la démarche d'évaluation visant à rendre compte du phénomène « des mules », d'une part, et des actions de prévention ciblant les jeunes, d'autre part. L'agence Phare a cherché à donner la parole aux lycéens et aux lycéennes de Saint-Laurent-du-Maroni par l'utilisation d'outils projectifs lors de focus groups. Ce protocole innovant a permis à des jeunes cumulant des identités sociales et ethniques « dominées » de prendre la parole de manière légitime et de dépasser un certain nombre de biais évaluatifs sur le sujet tabou d'une pratique illégale.

Le tableau ci-dessous présente les enseignements de l'analyse des cinq protocoles d'évaluations décrits dans la note. Il synthétise la réflexion sur les méthodes d'évaluation de dispositifs « en construction » au travers de leurs démarches d'évaluation, des axes impliqués ainsi que des questionnements soulevés par ces démarches évaluatives.

Première partie. Les échanges entre les différents acteurs pour la production de connaissance, de l'émergence de la problématique évaluative jusqu'à la production de résultats finaux		
DÉMARCHE D'ÉVALUATION	AXES IMPLIQUÉS	QUESTIONNEMENTS
1/ Un temps de cadrage nécessaire avant de lancer l'évaluation afin d'élaborer une problématique évaluative à partir :	des attendus des différents acteurs : financeurs, porteurs de projets et des éventuels autres acteurs impliqués dans le dispositif et l'évaluation	<i>Quelles sont les questions que se posent les différents acteurs en présence ?</i>
	de la temporalité de l'évaluation	<i>Qu'est-il possible de regarder et de mesurer dans le temps imparti ?</i>
	des moyens d'agir des différents acteurs (financeurs, porteurs de projets...) afin de produire une connaissance utilisable par ceux-ci	<i>Quel est le cadre des possibles préconisations ?</i>
	des moyens financiers et humains du système de suivi et d'informations	<i>Qu'est-il possible de regarder et de mesurer compte tenu des moyens financiers et humains ? Que choisira-t-on d'évaluer (et de ne pas évaluer) pour une évaluation rigoureuse scientifiquement ?</i>
2/ Une immersion sur le terrain afin :	d'observer le dispositif à évaluer pour rendre compte de l'action concrète, au-delà du récit qui en est fait dans le cadre de la réponse à l'appel à projets	<i>Quel est l'écart entre le récit qui est fait du dispositif et sa réalité ?</i>
	de saisir le moment du projet pour définir l'évaluation	<i>Le projet est-il encore émergent, nécessitant une évaluation chemin-faisant, explicative et compréhensive, ou assez mature pour envisager d'analyser les effets de celui-ci ?</i>
3/ Une mobilisation des concepts en sciences humaines et sociales a posteriori de l'immersion sur le terrain :	pour prendre de la hauteur sur les observations réalisées	<i>Quels concepts des sciences humaines et sociales peuvent être mobilisés pour comprendre les premières données recueillies ?</i>
	produire une connaissance utile au terrain, au commanditaire et au-delà	<i>Comment les questions repérées sur le terrain à l'aune de la théorie mobilisée permettent la rédaction de la problématique évaluative définitive ?</i>
4/ Une méthodologie impliquant les porteurs de projet et les jeunes concernés à des moments précis de la démarche :	par la validation des indicateurs produits par l'évaluateur par les porteurs de projet connaissant le territoire et la population enquêtée	<i>Les porteurs de projets valident-ils les indicateurs repérés par les évaluateurs ?</i>
	par le test des outils de recueil de données et la possibilité de les voir évoluer dans une démarche de va-et-vient entre théorie et terrain	<i>Que faut-il modifier (questions, modalités de recueil, langues, médias...) pour que les outils de recueil de données soient adaptés à la population et aux questionnements ?</i>
	par la sollicitation des porteurs de projet et des jeunes, afin de leur permettre de faire un retour sur l'analyse des données recueillies	<i>Que pensent les porteurs de projet et les jeunes de l'analyse réalisée par l'évaluateur ?</i>

Seconde partie. Des outils de recueil de données inductifs pour être au plus proche de la réalité des acteurs		
DÉMARCHE D'ÉVALUATION	AXES IMPLIQUÉS	QUESTIONNEMENTS
1/ Un ancrage des outils et des recueils de données qualitatives dans une temporalité et un contexte :	en partant des éléments de diagnostic existant, voire en les complétant lors du recueil de données	<i>Quelles informations peut-on retenir d'un diagnostic, quels besoins de compléments ?</i>
	en faisant un état des lieux des données propres au projet (population, suivi...) pour pouvoir les traiter scientifiquement	<i>Quelles sont les données existantes sur le projet qui peuvent être utilisées par l'évaluation ?</i>
	en privilégiant une analyse par croisement des regards et expériences d'acteurs des principaux groupes en présence (porteur, partenaires, jeunes, parents...) pour accéder aux différentes réalités	<i>Quels sont les points de vue des différents acteurs du projet sur le diagnostic, le projet, une situation, un jeune ou groupe de jeunes ?</i>
2/ Une implication des acteurs en tant qu'experts des situations : professionnels, jeunes dans la construction des outils de recueil de données et le recueil en lui-même :	en réalisant un travail de pédagogie pour présenter l'évaluation aux acteurs et aux jeunes	<i>Comment présenter concrètement l'évaluateur et l'évaluation aux différents acteurs ?</i>
	en construisant éventuellement des outils ayant un double emploi : outils de suivi pour le porteur de projet et outils de recueil de données pour l'évaluateur	<i>Quelles sont les données qui peuvent servir aux professionnels (pour le suivi du projet) et aux évaluateurs (pour l'évaluation) ?</i>
	en considérant les jeunes comme « sachant » par un positionnement naïf et non jugeant (demande d'explicitation sur une situation ou sa propre évolution, valorisation de l'explicitation à plusieurs)	<i>Quelles méthodes (entretien individuel, collectif...) pour permettre aux jeunes de rendre compte de leur expertise sur un sujet et/ou leur situation ?</i>
3/ Une construction des outils de recueil de données pour accéder à l'expérience des jeunes bénéficiaires des dispositifs :	en repérant les différents freins au recueil de données (méfiance vis-à-vis de l'institution, distance sociale avec les évaluateurs, difficulté à prendre des rendez-vous liée à la précarité des situations, difficultés de lecture, difficultés à exprimer ses émotions, ses ressentis en français, caractère tabou/sensible du sujet)	<i>Quelle pourrait être la méthode susceptible de lever le plus de freins possible pour accéder à l'expérience et au vécu des jeunes ?</i>
	en innovant méthodologiquement afin de recueillir l'expérience des jeunes sur des sujets sensibles en considérant l'ensemble des biais de l'évaluation et de l'évaluateur	<i>Quels médias, quelles techniques peuvent être mobilisés pour faire parler d'un sujet sensible et recueillir les informations recherchées ?</i>
	en soumettant les résultats et l'analyse des données aux jeunes concernés	<i>Que pensent les jeunes des premières analyses réalisées par les évaluateurs ?</i>
4/ Un positionnement des jeunes comme acteur des dispositifs :	en leur donnant accès à la connaissance produite et leur permettant de réagir par rapport à celle-ci	<i>Comment organiser les restitutions de résultats auprès des jeunes afin d'avoir un retour de leur part ?</i>
	en favorisant des méthodes pour aider à l'élaboration d'une « politisation des discours »	<i>Quelles méthodes de recueil de données collectives dans des temps d'animation peuvent permettre aux groupes de se positionner et de formuler un discours et des opinions ?</i>

Première partie. Les échanges entre Les différents acteurs : de l'émergence de la problématique à la production de connaissance

Chapitre 1. De la commande évaluative à la réalisation d'une étude en Guadeloupe : évolutions méthodo- logiques pour améliorer l'action publique

Rodolphe EJNES (Geste), Jörg MÜLLER (CREDOC), Liane DESSEIGNE (Geste)

En tant qu'appel à projet déconcentré, la démarche « essaimage DOM » se démarque d'approches traditionnelles, et nécessite une implication des acteurs locaux dans la sélection des projets soutenus, mais également dans leur suivi et leur évaluation. Cette donnée influe nécessairement sur la posture adoptée par un évaluateur externe, qui doit davantage tenir compte du système d'acteurs local et des attentes réelles des porteurs de projets ainsi que des populations bénéficiaires afin de donner aux démarches d'évaluations une dimension non seulement informative, mais également utile. Une utilité ainsi recherchée pour le commanditaire, mais qui vise globalement à améliorer l'action publique.

L'importance de la coconstruction pour affiner les objectifs d'un commanditaire d'évaluation

▪ **L'évaluation à la main des acteurs, moyen d'identifier les besoins**

Une évaluation a, avant d'autres choses, pour objectif de porter un jugement sur les résultats et effets d'une politique, d'un dispositif ou d'un programme, au regard de ses objectifs initiaux. Dans le cas présent, l'appel à projets en Guadeloupe ¹⁰ visait à conforter une nouvelle offre de service pour répondre aux problématiques de la jeunesse guadeloupéenne en essaimant des projets innovants sur le territoire. Au regard de ces objectifs assignés à la mission, nous avons initialement proposé le concept d'une évaluation *in itinere*, c'est-à-dire chemin faisant. Les projets étant mis en place au 1^{er} janvier 2017, le processus évaluatif devait accompagner le déploiement des actions, et s'adapter aux réalisations grâce à la mise en place de deux vagues d'enquête. Cette démarche devait permettre à la mission d'évaluation de répondre à 4 objectifs opérationnels :

- dresser une typologie des modalités de déploiement des projets sur les territoires d'outre-mer dans le cadre d'une construction déconcentrée de l'action publique sur les territoires ;

¹⁰ <https://www.experimentation-fei.injep.fr/1765-publication-du-rapport-final-pour-l-evaluation-des-projets-sur-les-conditions-de-mobilisation-des-jeunes-guadeloupeens-dans-les-dispositifs-d-insertion-socio-professionnelle-geste-credoc.html>

- étudier les outils, moyens et pratiques professionnelles déployés pour mettre en œuvre les actions en faveur de l'autonomie des jeunes ;
- caractériser les profils des publics ciblés par les expérimentations et analyser les effets de l'expérimentation sur leurs trajectoires individuelles ;
- analyser des effets des projets sur le maillage partenarial local.

Au cours des échanges de lancement de l'évaluation en août 2017, il s'est avéré **qu'aucun des projets ciblés n'avait fait l'objet d'un essai**. Le questionnement originel était donc caduc dès le commencement de l'évaluation. Par voie de conséquence, il est paru nécessaire de se retourner vers les premiers acteurs concernés pour définir les contours d'une problématique adéquate, à savoir les acteurs de terrain, tant au niveau institutionnel qu'opérationnel. L'enjeu d'identifier les acteurs pertinents devient alors central, car c'est en identifiant leurs besoins et attentes qu'une problématique intéressante peut être construite.

■ **Les entretiens exploratoires, modalité pour coconstruire une problématique**

Afin de stabiliser le champ de l'étude à conduire, il a été convenu de réaliser une phase exploratoire. De septembre à décembre 2017, l'équipe GESTE-CREDOC a réalisé :

- un entretien auprès de la direction de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DJSCS) Guadeloupe en présence de l'équipe du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse ;
- des entretiens auprès des 4 porteurs de projets lauréats de l'appel à projets ;
- une revue de littérature sur les problématiques de la jeunesse en Guadeloupe ;
- une revue de la documentation concernant les projets lauréats ;
- un déplacement en Guadeloupe du 20 au 24 novembre pour une réunion organisée par la DJSCS de présentation de l'avancée des projets aux partenaires et interrogation d'une dizaine d'acteurs (institutionnels et porteurs de projets).

Au cours de ces échanges, il est vite apparu **que la posture d'évaluateur ne correspondait pas aux attentes des acteurs locaux**, et ne s'avérait pas pertinente au regard des projets et des problématiques rencontrés sur le territoire. Il ne s'agit alors plus de porter un jugement sur l'action et ses réalisations, mais de réfléchir collectivement au meilleur moyen d'apporter une information utile non seulement au commanditaire, mais également aux acteurs de terrain.

Pour ce faire, les acteurs du territoire ont été interrogés de manière très ouverte, via des entretiens (quasiment) non directifs, sur les problématiques rencontrées par la jeunesse guadeloupéenne, en lien avec l'offre de service sur le territoire. Ces échanges ont permis d'identifier plusieurs axes intéressants pour la recherche, avec un consensus global sur les problématiques les plus prégnantes sur le territoire :

- l'illettrisme et la déscolarisation ;
- la faible mobilité ;
- les incivilités et la violence ;
- la parentalité précoce ;
- la difficile insertion professionnelle ;
- la distance aux structures institutionnelles et un défaut d'accès et d'appropriation de l'information qui leur est destinée.

Cependant, il ne s'avérait pas raisonnable ni possible de porter un regard sur l'ensemble de ces questionnements. Pour les approcher, **un angle commun** est apparu, celui du **repérage et de la captation des jeunes pour les accompagner à la levée des freins rencontrés dans leur insertion sociale et professionnelle**. Ainsi, si la Guadeloupe est riche de dispositifs institutionnels et de projets associatifs à destination des jeunes, il apparaît qu'ils sont peu mobilisés par le public ciblé, notamment quand il s'agit des jeunes actifs de 16 à 25 ans. Ce constat ne semble pas s'expliquer par un manque d'information, mais plutôt – telle était l'hypothèse du départ – du fait d'une communication et une posture qui ne permettent pas de toucher les jeunes et/ou de remporter leur adhésion.

Les projets soutenus dans le cadre de l'appel à projets sont alors devenus des objets d'étude pour porter un regard plus large, autour des questionnements suivants :

- À l'échelle des projets soutenus par le Fonds d'expérimentations pour la jeunesse, quelles ont été les modalités de mobilisation des jeunes ?
- Ont-elles permis de toucher le public ciblé et d'emporter leur adhésion ?
- Qu'est-ce qui les différencie des approches du droit commun et peut en faire des bonnes pratiques pour les dispositifs de demain à destination des jeunes guadeloupéens ?

À travers cette problématique, l'étude s'articule finalement autour des objectifs suivants :

- Caractériser les publics bénéficiaires : à quels jeunes s'adressent ces dispositifs/projets ?
- Identifier les modes d'information, de communication et de mobilisation des jeunes bénéficiaires.
- Relever les leviers et les freins à l'engagement/participation des jeunes guadeloupéens (motifs d'adhésion et de non-adhésion).

La phase exploratoire s'avère donc fondamentale pour déterminer une problématique utile aux acteurs de terrains, en s'appuyant sur un diagnostic qualitatif partagé et transversal entre différentes catégories d'acteurs (institutionnels, porteurs de projets...).

Une démarche méthodologique dans le but d'améliorer l'action publique et l'efficacité des dispositifs en place

■ **2.1 Le constat : les outils de l'évaluation ne sont pas toujours adaptés aux questionnements**

Ce questionnaire indique bien que les outils de l'évaluation dite « classique » ne sont pas les plus adaptés pour apporter de l'information utile aux décideurs et aux acteurs opérationnels. En effet, nous nous appuyons traditionnellement sur une matrice d'évaluation, outil traditionnel de l'évaluation, pour porter un jugement sur des politiques/dispositifs/programmes, articulée autour des éléments suivants :

- les questions évaluatives, qui visent à interroger les registres de l'évaluation (efficacité, efficience, pertinence, cohérence externe et interne, utilité) ;
- les critères de jugement envisageables, à savoir les constats à confirmer / infirmer pour apporter des éléments de réponse aux questions ;
- les indices à recueillir pour qualifier les critères, à savoir les éléments de preuve qui permettront d'infirmer / confirmer les constats ;
- les sources d'information et les modalités de recueil de l'information envisagées dans le cadre de la mission.

Sortir de ce cadre a semblé nécessaire pour répondre au questionnement construit pendant la phase exploratoire, en cherchant à apporter de l'information capitalisable pour améliorer les pratiques des acteurs de terrain. Pour cela, nous avons construit une dizaine d'hypothèses en lien avec les difficultés de repérage et de captation des jeunes. Hypothèses qu'il s'agissait d'infirmier ou de confirmer au cours des investigations de terrain. De plus, au regard des échanges réalisés lors du terrain exploratoire, de l'interrogation des porteurs de projets et des acteurs institutionnels du territoire, plusieurs partis pris méthodologiques doivent être signalés. En effet, pour répondre au questionnement présenté ci-avant, il apparaissait pertinent de circonscrire l'objet d'étude pour tenir compte de certaines contraintes imposées par le terrain :

■ **La difficulté de s'appuyer sur des « temps forts » pour interroger les jeunes.** Que ce soit du côté des porteurs de projets, ou des acteurs institutionnels, les acteurs sont nombreux à avoir rappelé la grande volatilité du public jeune. Par expérience, tous ont été confrontés à des annulations de dernières minutes d'événements, ou à une très faible présence des jeunes par rapport à ce qui était envisagé au départ. De ce fait, il nous a été fortement déconseillé de nous appuyer sur les « temps forts » des projets pour organiser nos venues en Guadeloupe. Il est bien précisé que si cela est possible, la participation à des événements peut être envisagée, mais la méthodologie pour toucher les jeunes ne peut pas s'appuyer sur ce mode d'action.

■ **L'impossibilité et le manque de pertinence de réaliser un suivi de cohorte,** quel que soit le projet. La problématique maitresse était de rechercher les éléments qui permettent l'intégration dans un parcours, dans une action d'insertion sociale ou professionnelle. En ce sens, le suivi de cohorte n'apparaissait pas constituer un outil méthodologique pertinent.

■ **Pour identifier les jeunes à interroger, il était décidé de s'appuyer sur les projets soutenus dans le cadre de l'appel à projets.** En effet, cela apparaissait comme le moyen le plus opérationnel et le plus sûr pour toucher ce public difficilement accessible. Cependant, nous avons orienté nos recherches vers les jeunes en lien avec ces projets de manière élargie, dans le sens où nous cherchions également à toucher des jeunes qui auraient refusé d'intégrer les projets concernés.

■ **Une analyse complémentaire de la littérature sur les modalités, les outils et les leviers pour toucher un public jeune** a dû être réalisée afin de permettre de structurer des hypothèses en vue des terrains d'enquête.

■ **Étant donné la problématique, il semblait pertinent de rencontrer un nombre important d'acteurs à chaque visite de terrain.** En ce sens, nous avons mené pour chaque projet investigué deux vagues d'enquêtes :

- une première pour produire une analyse ;
- une seconde pour vérifier les hypothèses et résultats issus de la première vague de terrain.

Cette approche itérative a été indispensable pour tester et valider les hypothèses. Cela a permis de caractériser de manière plus fine les réponses aux hypothèses de recherche¹¹, et surtout de **vérifier directement l'utilité et l'opérationnalité des productions.**

Il est indispensable dans ce type de démarche de tenir compte au maximum des contraintes liées au contexte local, au public cible, et à tout autre élément pouvant influencer sur le questionnement et la

¹¹ Pour plus de précisions, voir le rapport final d'évaluation ([en ligne](#)).

méthodologie déployée. Rester dans une approche méthodologique trop stricte ne permettrait ainsi pas de recueillir les matériaux recherchés. **La souplesse et l'adaptabilité deviennent alors une règle pour construire une analyse pertinente.**

Pour répondre à ces interrogations, et tenir compte des contraintes méthodologiques, nous avons décidé de recueillir des informations principalement auprès de deux catégories d'acteurs :

- interroger les jeunes¹² sur les raisons qui les ont conduits à s'impliquer (ou non) dans le projet, à quel moment dans leur parcours de vie, afin d'identifier les leviers dans leur mobilisation ;
- interroger les professionnels en charge ou intervenants sur les projets voire les prescripteurs afin de questionner les modalités d'information auprès des jeunes, les canaux/moyens de mobilisation, la posture adoptée, etc.

▪ ***Centrer les démarches sur les bénéficiaires finaux, un moyen pour opérationnaliser les analyses et résultats et porter un regard sur la mobilisation des jeunes***

Dans une perspective plus large de sociologie de l'action publique, la question de la difficulté de toucher et, surtout, de mobiliser des publics jeunes « distants » semble centrale. Comment intéresser ces jeunes distants et parfois réticents aux initiatives associatives et institutionnelles, comment leur adresser un discours audible, comment les capter et faire en sorte qu'ils s'approprient l'action publique qui leur est destinée ? Reprenant les travaux de Didier Fassin (2004) on peut qualifier les jeunes « distants » comme des publics souffrant de leur exclusion sociale, de leurs conditions de vie ou encore de leur position dans la société. Leur statut de public à la fois « marginal » et « fragile » les place dans une situation de double handicap quant à leur intégration.

Le constat initial fait sur le territoire de la Guadeloupe pour les publics jeunes ciblés par les projets indique une inadéquation entre action publique proposée et acceptation de cette politique auprès des jeunes. L'écart est significatif et se traduit par une faible adhésion aux programmes et initiatives.

Le questionnement des freins à l'appropriation des dispositifs appelle à une littérature protéiforme et invoque inéluctablement la question du « non-recours » (Hamel, Warin, 2010), c'est-à-dire le différentiel entre la population potentiellement ciblée par une politique sociale d'aide ou d'assistance et la population réellement bénéficiaire. Pourquoi les publics jeunes « distants » sont-ils davantage dans une telle situation ? Schématiquement, l'étude de la littérature permet d'identifier différents types de freins générant des situations de « non-recours » ou de « non-adhésion » :

- la non-connaissance : une personne éligible à un dispositif est en non-recours parce qu'elle ne connaît pas le dispositif d'aide en question, ou ne sait pas comment y accéder, ou ne pense pas être éligible ;
- la non-demande : une personne éligible et informée est en non-recours, car elle n'a pas sollicité l'aide :
 - par contrainte : découragement devant la complexité de l'accès, difficultés d'accessibilité (distance, mobilité), difficulté à exprimer des besoins, etc ;
 - ou par choix, en raison d'une possible non-adhésion aux principes de l'offre, par manque d'intérêt pour l'offre (analyse des coûts/avantages), pour préserver son estime de soi ;

¹² Une quarantaine de jeunes entre 16 et 25 ans ont été interrogés en face à face. Ils ont pour la majorité d'entre eux bénéficié d'une action soutenue dans le cadre de l'APDOM5.

– la non-réception : une personne éligible demande une aide, mais ne reçoit rien ou uniquement une partie de cette aide, car elle abandonne la demande, est inattentive aux procédures, en raison d'un dysfonctionnement du porteur de projet,¹³ etc. ;

– la non-proposition : « une personne est éligible, mais les intermédiaires sociaux ne lui proposent pas ses droits en raison de leur manque d'information, d'une anticipation des effets de l'offre sur le bénéficiaire ou de représentations sur le bénéficiaire » (Mazet, 2016).

À partir de ces éléments, nous nous sommes appuyés sur trois axes correspondant à trois moments différents de mobilisation pour notre analyse : la captation, l'adhésion et la fidélisation.

1. La captation est un terme emprunté aux sciences économiques. Dans sa définition, la plus large, la captation renseigne sur la rencontre entre les dispositifs techniques (projets) et les dispositions sociales (publics ciblés) [Cochoy, 2004]. Dans notre approche méthodologique, la captation décrit le moment du premier contact entre prescripteur(s)/professionnel(s) et jeunes ainsi que le temps en amont de ce contact initial.

2. Dans la littérature scientifique, l'**adhésion** est classiquement décrite comme un processus proche de la croyance se caractérisant par une soumission immédiate et inconsciente à un ordre établi (Bourdieu, 1980). Des travaux plus récents actualisent les usages du terme en invitant à comprendre l'adhésion comme un processus intervenant en aval de la captation et, dès lors, graduellement plus avancé que celle-ci. L'adhésion se définit ainsi comme le moment où la captation initiale se traduit par une mobilisation. Cela peut être la manifestation d'un intérêt partagé, l'inscription ou la déclaration de participation à un projet, l'appropriation par les jeunes d'éléments du discours de captation, etc.

3. La fidélisation constitue la troisième phase dans l'analyse des liens entre jeunes et projets. Elle se crée au travers d'un programme d'actions ayant pour objectif la pérennisation de l'adhésion des jeunes bénéficiaires au projet. La fidélisation peut comprendre à la fois une dimension verticale – entendue comme l'attache individuelle de chaque jeune au projet – et une dimension horizontale – les liens qui se créent entre les jeunes formant ensemble un groupe autour du projet. Cette troisième phase prend sens pour les projets qui s'inscrivent dans la durée.

En cherchant à analyser la vision des jeunes et des professionnels sur ces différents sujets, nous avons souhaité outiller les acteurs du territoire pour améliorer les actions et les pratiques. Ainsi, l'approche méthodologique visait à identifier des bonnes pratiques pour lever les freins à la captation, l'adhésion et la mobilisation des jeunes. Pour maximiser l'opérationnalité de la démarche, une réunion a été organisée auprès des acteurs jeunesse du territoire (dont certains déjà réunis au cours de la phase exploratoire de la mission) afin de leur présenter les résultats de l'étude et recueillir leurs réactions. Ce temps d'échange a reçu un accueil positif des participants venus nombreux et a permis de hiérarchiser les pistes de travail identifiées.

Prévoir un temps de restitution et d'échange avec les parties prenantes, en premier le public cible (ici les jeunes) est une bonne pratique pour s'assurer d'une part de la pertinence des conclusions, et d'autre part rendre aux jeunes des éléments liés à leur implication.

¹³ Rapport d'information n° 388 (2013-2014) de M. Yannick Vaugrenard, fait au nom de la Délégation sénatoriale à la prospective, déposé le 19 février 2014 « Comment enrayer le cycle de pauvreté ? Osons la fraternité ! » ([en ligne](#)). À partir de l'audition par le Sénat de Philippe Warin. Voir aussi la classification européenne de Daly, 2002.

Conclusion

Le changement de posture en cours de mission, passant d'une évaluation à une étude opérationnelle ayant vocation à proposer des actions opérationnelles pour répondre à une problématique précise, est parfois nécessaire dans les interventions de terrain. En restant souple dans l'approche et dans les méthodes, les rapports produits ont plus de chance d'être réellement appropriés par les commanditaires, et ainsi avoir un impact positif sur une situation donnée. Or, cela nécessite de partir directement des besoins diagnostiqués *in situ* (et non en laboratoire) lors de la phase exploratoire pour construire un questionnement pertinent et consensuel pour l'ensemble des parties prenantes.

Cela constitue la condition *sine qua non* pour la construction de livrables directement appropriables par les acteurs, à l'instar, par exemple, d'un guide de bonnes pratiques, de descriptions des freins et leviers types rencontrés par les projets, ou encore d'une synthèse argumentée des réponses aux hypothèses de travail. C'est finalement le travail collaboratif et l'itération des phases de terrain qui permettent de produire des éléments utiles, en ne se contentant pas de suivre un questionnement initial qui pourrait ne pas s'avérer pertinent au regard des besoins. Ceci signifie que l'approche évaluative « classique » se trouve augmentée par un volet supplémentaire, à savoir la conception d'outils opérationnels permettant d'améliorer l'efficacité des politiques publiques.

En revanche, il apparaît indispensable que ces approches s'appuient directement sur la parole des bénéficiaires finaux d'une politique, d'un dispositif ou d'un programme (en l'occurrence des jeunes guadeloupéens dans notre cas). Ce processus d'implication des premiers concernés, de coconstruction et de *testing* selon le principe d'essai et de transformation (*trial and error*) a finalement permis aux projets évalués d'évoluer et de gagner en pertinence. Et, c'est peut-être dans ce dernier point que l'on retrouve l'ambition initiale de l'appel à projets : l'essaimage.

Chapitre 2. Concilier les différents intérêts d'apprentissage d'une expérimentation à Mayotte : retour d'expérience sur le rôle de l'évaluateur pour favoriser les usages de l'évaluation

Agathe DEVAUX-SPATARAKIS (Quadrant Conseil-Évaluation), Sarah HARMACH (porteuse de projet Vagabond Lab), Juliette ALOUIS (Quadrant Conseil-Évaluation), Karine SAGE (Quadrant Conseil-Évaluation)

« Nous vous proposons une nouvelle approche : partez sur le terrain sans questionnement préalable, rencontrez les acteurs locaux, passez du temps avec les jeunes, lisez la littérature académique à ce sujet et revenez avec une proposition de problématique ».

C'est sur cette commande atypique du service d'évaluation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) qu'a débuté en septembre 2017 la mission d'évaluation de deux projets de lutte contre le décrochage scolaire financés dans le cadre de l'appel à projets 5 déployé à Mayotte.

La conduite d'une évaluation d'expérimentation est généralement strictement cadrée lors du cahier des charges rédigé par le commanditaire au préalable et l'évaluation et sa méthodologie sont définies par la réponse rédigée de l'équipe d'évaluation. Bien que la plupart des démarches d'évaluation s'accordent un temps de cadrage en début de mission, proposant des ajustements méthodologiques, ces derniers portent rarement sur l'ensemble des questionnements évaluatifs (Delahais, Devaux-Spatarakis, 2018).

Cette contribution présente dans quelle mesure et de quelle manière une démarche approfondie de cadrage d'un questionnement évaluatif faisant dialoguer le commanditaire, les porteurs de projet et les travaux de recherche peut être mise en place par l'équipe d'évaluation dans le cadre d'une expérimentation (1) et quels sont les apports de cette démarche pour favoriser l'utilité de l'évaluation (2).

Cette réflexion a été conduite en partenariat avec la responsable pédagogique d'un des projets évalués (le Vagabond Lab), qui a contribué à la rédaction des éléments relatifs aux apprentissages du porteur de projet.

Identifier un questionnement évaluatif rencontrant l'intérêt de toutes les parties prenantes de l'expérimentation

- **L'expérimentation à la rencontre des attentes du commanditaire et des porteurs de projets**

Selon la définition du FEJ, l'expérimentation est : « une innovation de politique sociale initiée dans un premier temps à une échelle limitée, compte tenu des incertitudes existantes sur ses effets, et mise en œuvre dans des conditions qui permettent d'en évaluer les effets dans l'optique d'une généralisation ». Cette définition pose l'évaluation comme composante essentielle de l'expérimentation, faisant le lien entre un ou plusieurs projets et la production d'informations relatives à une potentielle généralisation dans d'autres contextes.

Dans le cadre des expérimentations, les intérêts de connaissance du financeur et du porteur de projets sont souvent distincts (Devaux-Spatarakis, 2014). Le FEJ a pour souci de générer les connaissances générales utiles pour une diversité d'acteurs (chercheurs, décideurs, autres porteurs de projets) alors que le porteur de projet souhaite disposer avant tout de connaissances sur son projet dans son contexte de mise en œuvre afin de solliciter des financeurs locaux et/ou ministériels ou d'améliorer son déploiement.

De manière plus globale, les travaux de recherche en évaluation s'accordent sur l'identification de trois principaux types d'usages de l'évaluation et la possibilité que non seulement **le rapport d'évaluation, mais aussi le processus de l'évaluation en tant que tel** soient susceptibles d'être source d'apprentissages (Alkin, Taut 2002).

Les trois types d'usages sont :

- **Instrumental** : c'est la vision classique du rôle de l'évaluation, celui d'utilisation par les décideurs publics des résultats d'évaluation pour modifier l'intervention publique ;
- **Conceptuel/illumination** : cette utilisation intervient lorsque les résultats de l'évaluation aident les parties prenantes d'un programme ou des personnes extérieures à envisager, comprendre celui-ci sous un nouveau jour ;
- **Persuasif** : ici l'évaluation est utilisée pour légitimer une décision dans le cadre d'une argumentation politique, ou convaincre un financeur de la pertinence d'un projet. Celle-ci peut être d'ailleurs parfois symbolique lorsque la décision politique est intervenue avant la conduite même de l'évaluation.

A priori, lors du lancement d'une évaluation, l'équipe d'évaluation peut recueillir des éléments sur les usages souhaités pour l'utilisation des résultats de l'évaluation. Si les usages instrumentaux et conceptuels sont souvent formulés, les usages persuasifs sont plus souvent implicites. Dans le cadre d'une expérimentation sociale, et dans le cas présenté ici en particulier, l'équipe d'évaluation a eu pour souci de produire :

- des conclusions destinées à une utilisation instrumentale et persuasive des résultats par les porteurs de projet ;
- des leçons, ou enseignements à destination d'autres porteurs de projets, du FEJ ou des chercheurs pour un usage conceptuel, c'est-à-dire afin de nourrir la réflexion générale sur ce type de dispositif.

Ces différents intérêts peuvent être conciliés, mais selon nous nécessitent d'être explicités en amont et de faire l'objet d'un travail dédié par l'équipe d'évaluation, que nous présentons ci-dessous.

Les usages potentiels de l'évaluation liés à son processus sont eux rarement précisés en amont, et de notre expérience émergent au cours du déploiement de l'évaluation.

La démarche présentée ici a pour parti pris de débiter l'évaluation par une phase préalable de repérage et d'explicitation des attentes en termes de production de connaissances ou d'usages de l'évaluation des différentes parties prenantes, puis de faire émerger un consensus d'intérêt autour de quelques questions d'évaluation et d'un référentiel détaillant les critères utilisés pour y répondre et les indices et indicateurs qui seront collectés.

C'est uniquement après ce travail que l'équipe d'évaluation peut être à même de proposer une méthodologie adaptée pour répondre à ces questionnements et s'adaptant aux terrains d'investigation.

Le contexte de cette évaluation présentait un défi supplémentaire, puisqu'il s'agissait d'évaluer par un même questionnaire deux projets distincts. L'un portait sur un internat auprès de jeunes filles et l'autre sur l'organisation de stages de hip-hop et de remise à niveau scolaire pendant les vacances.

TABLEAU 1. DESCRIPTION DES DEUX PROJETS ÉVALUÉS

	Vagabond Lab	Internat Espérance
Raison d'être du projet	Proposer à de jeunes garçons repérés pour leur talent de danseurs des séjours afin de les aider à renforcer leur maîtrise de la danse tout en proposant une approche globale de la résolution des freins périphériques qu'ils peuvent rencontrer dans leur scolarité.	Proposer aux jeunes filles élèves d'un établissement scolaire et dans des situations très précaires un hébergement en internat afin de leur permettre de mener leur scolarité dans de bonnes conditions et de formuler un projet professionnel.
Publics cibles	Majoritairement des jeunes garçons au collège ou lycée	Exclusivement des jeunes filles au collège ou lycée
Temps de séjour	Une semaine à chaque période de vacances scolaires soit environ 4 ou 5 semaines par an. 1 sortie culturelle et éducative par mois	Pendant les semaines de la période scolaire (sauf week-end et vacances scolaires), soit environ 36 semaines
Activités scolaires	Soutien scolaire, retour sur les apprentissages de base	Aide aux devoirs et soutien scolaire
Autres activités	Pratique du hip-hop de haut niveau de manière intensive	Activités traditionnelles : couture, pâtisserie, broderie
Structure porteuse	Une association locale créée en 2005 fonctionnant avec 2 salariées (7 salariés en 2019)	Une fondation catholique créée en 1866, qui compte plus de 5 500 collaborateurs, 230 lieux d'accueil en France, et présente à l'international

■ **1.2 Une approche en 4 étapes pour faire émerger un référentiel d'évaluation répondant aux différents intérêts d'apprentissages**

Élaborer un questionnaire évaluatif satisfaisant pour l'ensemble des parties prenantes d'un projet est un défi rencontré dans l'ensemble des évaluations. Cependant, comme nous l'avons souligné précédemment, d'une part celui-ci est souvent déjà fortement balisé par le cahier des charges de l'évaluation, laissant peu de marges de manœuvre, et d'autre part généralement, peu de temps est accordé à l'évaluateur pour effectuer ce travail.

La liberté et le temps accordé par le FEJ dans le cadre de cette évaluation, ont donc été l'occasion d'expérimenter une phase de cadrage de l'évaluation laissant toute la place à la coordination de ce travail par l'équipe d'évaluation.

Ce travail a procédé en plusieurs étapes :

– **Écoute et observation** : l'équipe d'évaluation a conduit des **entretiens de cadrage** par téléphone avec le FEJ, les acteurs du territoire mahorais (DRJSCS, DAC, Rectorat), les porteurs de projets, afin d'identifier séparément leurs premières attentes vis-à-vis de cette évaluation. Lors d'une visite de terrain l'équipe d'évaluation a procédé à des **temps d'observation auprès des deux projets** (participation à la prise de

repas à l'internat, à une sortie à la bibliothèque avec les jeunes du Vagabond lab) afin d'être force de proposition et de se rendre compte des éléments de contexte à prendre en compte dans la méthodologie.

– **Prototypage et test** : ce premier travail a permis de **formuler plusieurs options de problématiques rencontrant l'intérêt des parties prenantes** qui ont été mises à l'épreuve lors d'une visite de terrain (le même temps de terrain que pour l'étape 1) lors de laquelle sont conduits des **entretiens auprès des acteurs associatifs et institutionnels locaux** en leur exposant les différentes options d'interrogation et en les précisant avec eux.

– **Stabilisation** : suite à cette visite de terrain, **une problématique générale est formulée** et décomposée en questions d'évaluation (voir encadré ci-dessous). L'équipe d'évaluation a opté pour construire un référentiel d'évaluation de « moyenne portée », c'est-à-dire un questionnement évaluatif permettant une montée en généralité qui soit commune aux deux projets et qui puisse apporter des enseignements pour l'ensemble des parties prenantes (Pawson 2010).

ENCADRÉ 1. PRÉSENTATION DU QUESTIONNEMENT ÉVALUATIF ET DE LA LOGIQUE D'INTERVENTION

Les 3 premières étapes de ce travail nous ont permis d'identifier des enjeux communs aux projets soulevés par les différentes parties prenantes. L'angle de questionnement privilégié était autour des risques, opportunités et effets pouvant être attendus de dispositifs organisant leurs actions autour d'un « séjour » c'est-à-dire un accueil global des jeunes sur une période définie hors de leur contexte et environnement familial.

La problématique générale retenue était la suivante :

« Dans quelle mesure les dispositifs organisant un séjour des jeunes hors de leur environnement quotidien permettent-ils de produire des effets positifs durables sur leur parcours ? »

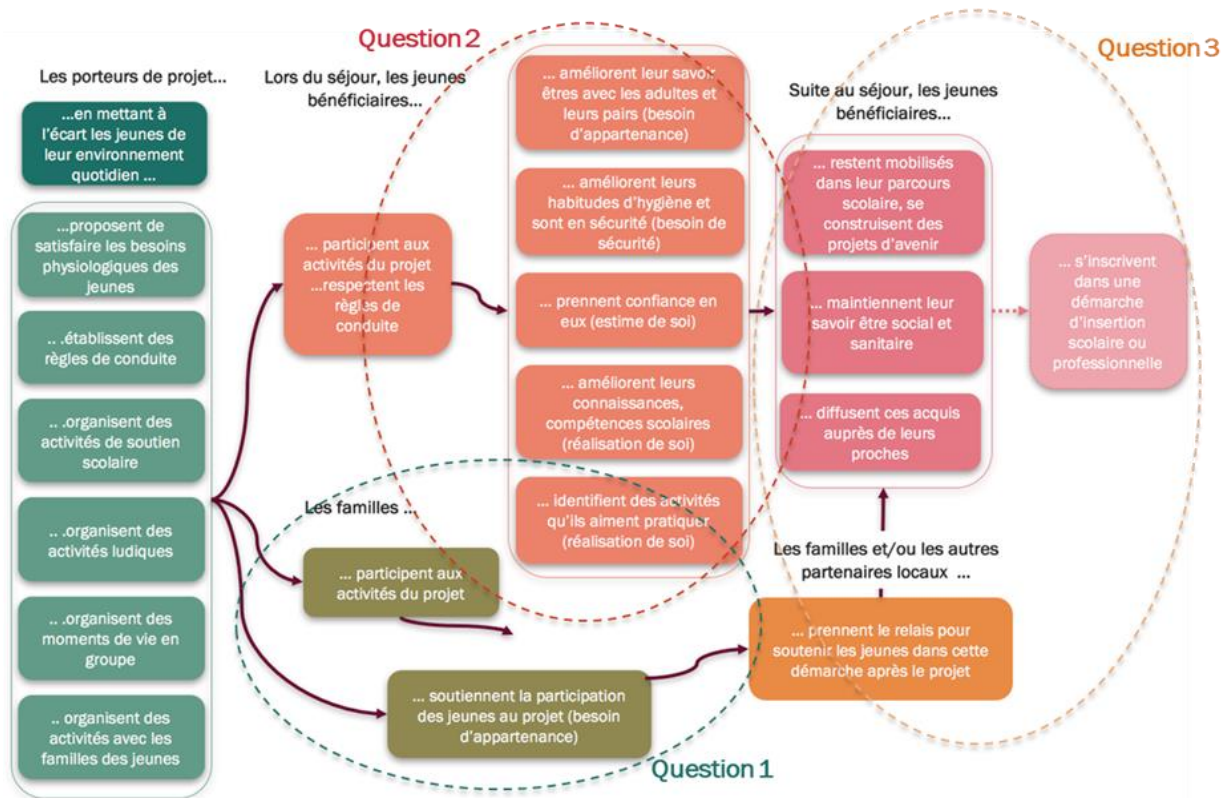
Nous avons détaillé cette problématique en 3 questionnements pour lesquels nous avons défini des critères et indicateurs pour les renseigner :

- **Question 1 : dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils acceptés et reconnus comme pertinents par les familles ?** (Il était apparu lors des entretiens que cet enjeu était central au bon déroulement des projets ainsi qu'à leur capacité à générer des changements sur les parcours des jeunes.)

- **Question 2 : dans quelle mesure et dans quels cas ces dispositifs génèrent-ils des effets particuliers chez les jeunes bénéficiaires ?** (La dimension de « séjour » permet-elle une approche globale avec des effets propres ?)

- **Question 3 : dans quelle mesure, les dynamiques amorcées lors des séjours peuvent-elles être maintenues, voire diffusées après la sortie des jeunes du dispositif ou entre deux séjours ?**

Ces questions ont été élaborées en s'appuyant sur une logique d'intervention commune aux deux projets, formulée par l'équipe d'évaluation et discutée avec les porteurs de projet et les équipes du FEJ. La logique d'intervention présente une logique « idéale » du projet allant des actions conduites par les porteurs de projets (à gauche sur le schéma page suivante) jusqu'aux conséquences attendues sur les trajectoires des jeunes, identifiés comme les bénéficiaires finaux de ces expérimentations (à droite sur le schéma).



Ce diagramme devient alors la feuille de route de cette mission. L'équipe d'évaluation conçoit des outils de suivi et de collecte de données afin de vérifier si chaque « case » s'est bien déroulée comme prévu, et de comprendre comment fonctionne chaque « flèche » c'est-à-dire les liens causaux à l'œuvre pour modifier les comportements des jeunes, ainsi que les facteurs de freins ou facilitateurs pouvant être observés.

– Inscription de ce questionnement dans des enjeux de connaissance et d'action publique plus généraux. Suite à ces trois premières étapes, nous avons conduit une brève revue de la littérature concentrée sur deux questionnements clés :

- √ l'enjeu de l'organisation de séjour avec des jeunes, notamment de milieux défavorisés, et les effets qu'ils peuvent générer ;
- √ les modalités d'association des parents à un projet scolaire notamment dans le cadre de milieux défavorisés ;

Cette revue de la littérature a permis de relier cette problématique issue du terrain avec des réflexions nationales, voire internationales, et de préciser des hypothèses pour structurer la collecte de données.

ENCADRÉ 2. EXEMPLE DE NOTION IDENTIFIÉE GRÂCE À LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Lors de la revue de la littérature, l'équipe d'évaluation grâce aux suggestions du FEJ a identifié un cadre d'analyse pour caractériser les dissonances possibles entre les familles populaires et l'école dont elle a souhaité tester la transférabilité pour analyser les dissonances potentielles entre les familles mahoraises et les projets organisant des séjours de type « scolaires ».

Les dissonances et tensions potentielles selon les catégories de Daniel Thin¹⁴ :

L'autorité : les pratiques des parents des familles populaires agissent davantage par contrainte extérieure immédiate alors que l'école valorise l'autonomie, c'est-à-dire la capacité des enfants à se conduire conformément aux règles.

Les modes de communication : fréquemment les enseignants déplorent que les parents n'accomplissent pas auprès de leurs enfants un travail sur le langage, c'est-à-dire ne prennent pas le langage comme objet d'un échange éducatif, par exemple en corrigeant les constructions langagières des enfants.

Le rapport au temps : ces familles sont parfois menées à « avoir à vivre “au jour la journée” », ce qui rend impossibles toute planification et toute anticipation de l'existence. Il s'agit donc de temporalités très éloignées des temporalités scolaires et ce décalage se répercute aussi bien sur les relations entre parents et enfants que sur les relations avec l'école ou encore les apprentissages scolaires.

Le rapport instrumental à l'école : c'est un rapport guidé par logique d'efficacité. Le sens de la scolarisation pour les familles populaires réside dans les possibilités sociales qu'elle génère et dont elle porte la promesse, que ce soit en termes de débouchés professionnels ou en termes de savoirs permettant de « se débrouiller » dans la vie quotidienne. Toutes les activités qui semblent détourner les enfants des apprentissages dits fondamentaux et ne semblent pas participer à l'amélioration des résultats scolaires sont plus ou moins suspectes à leurs yeux.

Ces différentes étapes ont permis à l'équipe d'évaluation d'aboutir à la fin de la phase de cadrage de l'évaluation à un référentiel détaillé, mais néanmoins commun aux deux projets et faisant consensus auprès des porteurs de projets, ainsi que des commanditaires de l'évaluation.

Nous tenons à préciser ici que cette approche a été facilitée d'une part, par les compétences académiques d'une partie de l'équipe d'évaluation qui détenaient un doctorat en science politique et une formation en psychologie sociale, et d'autre part par les compétences en recherche et l'intérêt d'un des porteurs de projet pour développer des cadres d'analyses.

Conduire une évaluation destinée à une diversité d'usages

■ *Penser les usages de l'évaluation tout au long du déploiement de l'évaluation*

La phase de cadrage a laissé la place à la phase de collecte de données. Des entretiens ont été conduits auprès des porteurs de projets, des encadrants, des jeunes, de leurs familles et de jeunes sortis du dispositif. L'équipe d'évaluation a aussi conduit des observations en immersion dans les lieux de séjour. Par ailleurs, l'évolution des comportements et résultats scolaires des jeunes a fait l'objet d'un suivi sur toute la période par des outils déployés en coopération entre l'équipe d'évaluation et les équipes des projets.

Le long travail de cadrage autour du référentiel d'évaluation a permis « d'embarquer » les porteurs de projet dans la démarche d'évaluation. En effet, celle-ci s'inscrivait pleinement dans leurs questionnements et ils y voyaient des utilisations concrètes à la fois pour rendre compte de leur projet, mais aussi pour piloter

¹⁴ Daniel Thin. Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices. 2006. ([halshs-00475274](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00475274))

leurs actions. Ainsi, le temps supplémentaire passé à conduire ce travail s'est avéré un gain de temps dans la conduite de la collecte de données du fait de l'investissement des équipes de projet dans l'alimentation du système de suivi ainsi que leur facilitation du déploiement des autres outils.

Lors de cette collecte de données, l'équipe d'évaluation a particulièrement travaillé avec une des porteuses de projet évalué qui avait un fort intérêt pour la démarche d'évaluation et détenait des compétences d'analyses quantitatives et qualitatives. Nous souhaitons revenir ici sur les principaux apprentissages pour les équipes de projet issus de ce travail afin de rendre compte des usages du processus de l'évaluation en tant que tel. Nous précisons que ceux-ci ont été identifiés par la chargée du projet.

D'abord, les échanges autour de la constitution de la logique d'intervention du projet (encadré 1) ainsi que du référentiel détaillé de l'évaluation ont amené ce membre de l'équipe projet à mieux structurer son projet. Cette décomposition de l'action et l'explicitation des changements souhaités chez les jeunes ont permis : de clarifier le contenu des actions et les composantes clés du projet, et notamment de spécifier les particularités d'un dispositif de type « séjour » (voir les cases tout à gauche du schéma), mais aussi de structurer les attentes envers les jeunes, en précisant les changements que l'on attend sur leurs comportements ou trajectoires.

Le travail collaboratif s'est poursuivi par l'appui de l'équipe projet à l'élaboration d'outils de suivi permettant de rendre compte de l'évolution des principaux changements relatifs aux comportements et résultats scolaires des jeunes. Ce travail conjoint a permis de développer de nouveaux outils de travail (comptable, outils de suivi, outils pédagogiques et de communication) qui ont permis d'alimenter les points de pilotage tout au long du projet et qui ont été maintenus par la suite, mais aussi d'identifier des besoins de formation, au sein de l'équipe projet (pédagogie, animation), qui n'auraient pas été identifiés sans cet outillage.

Il convient de préciser que le contexte de l'expérimentation se prête particulièrement aux usages de « processus » d'évaluation du fait de l'association de l'équipe d'évaluation et des porteurs de projet aux prémices du déploiement du dispositif. Ainsi le « cadrage » de l'évaluation participe souvent à finaliser la définition des actions du projet et le système de suivi mis en place contribue à structurer et alimenter le système de pilotage du projet.

■ ***Des résultats utiles pour les différents usages de l'évaluation***

À l'issue du déploiement des outils de collecte, l'équipe d'évaluation a procédé à l'analyse des données collectées par projet, afin de produire des éléments de bilan quantitatifs pour chaque porteur et ensuite une analyse croisée des différentes données collectées afin de formuler des conclusions d'évaluation communes aux deux projets et d'identifier des enseignements généraux pouvant être utiles à d'autres utilisateurs.

Nous proposons ici de présenter la forme que peuvent prendre de tels enseignements ainsi que leur utilité potentielle pour les porteurs de projets, mais aussi d'autres destinataires en proposant quelques exemples.

Un premier type d'enseignement peut relever de l'identification de **cadres d'analyse utiles pour guider les porteurs de projets dans la mise en œuvre de dispositifs de séjour et notamment dans leur identification des risques de décalages entre le cadre qu'ils proposent et les cadres familiaux des jeunes**. Devant la diversité des contextes, des profils des familles et des types de projets, il n'est pas pertinent de proposer une liste de bonnes pratiques standardisées, mais plutôt des outils dont les animateurs peuvent se saisir selon leurs besoins.

Suite au test des catégories d'analyses proposées par Thin (voir partie précédente) dans le cadre de l'évaluation, nous avons constaté leurs pertinences dans le contexte mahorais pour conduire. **Une analyse préalable des dissonances potentielles entre le cadre de vie du projet et les conceptions des familles, anticiper les sources de tension et désamorcer les réticences familiales, notamment en explicitant les raisons de ces dissonances auprès des parents, mais aussi au sein des équipes. Par ailleurs cette analyse permet aux porteurs de projet de spécifier les « savoir-être » sur lesquels ils souhaitent travailler dans le cadre des séjours. À titre d'exemple voici, dans l'encadré ci-dessous, cette analyse appliquée dans le cadre du dispositif du Vagabond Lab :**

ENCADRÉ 3. EXEMPLE D'ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR L'ASSOCIATION DES PARENTS AUX DISPOSITIFS DE SÉJOURS, ISSUS DE L'ÉVALUATION APDOM 5 À MAYOTTE

L'autorité : Le dispositif Vagabond Lab avait pour objectif de favoriser l'autonomie du danseur en posant un cadre de règles stable et explicite dans lequel le jeune trouve des repères par l'instauration d'une routine et d'une logique de participation continue. A contrario, les familles utilisaient un système de récompenses aléatoires basé sur la répartition du travail domestique : « Si tu m'aides aujourd'hui à la rivière, tu pourras peut-être participer à la prochaine session du Vagabond Lab », le jeune n'ayant à fournir qu'un effort ponctuel sans avoir l'assurance que cela vaudra pour la prochaine fois.

Les modes de communication : Au début du dispositif Vagabond Lab, les jeunes parlaient fort et dans un langage très familier, voire agressif. Peu de place était laissée à l'écoute, à l'argumentaire ou aux sentiments. Lors de cadre plus formel, ils peinaient à s'exprimer en français et à utiliser les codes attendus. Il existait peu de communication au sein des générations, car les jeunes avaient souvent peur de parler à leurs parents : la parole de l'enfant étant souvent dénigrée ou ignorée.

L'association a donc identifié la communication des danseurs comme un frein à leur réussite et a décidé de travailler sur cette thématique. L'objectif était que les jeunes perçoivent les différents types de langage et qu'ils saisissent les enjeux d'une communication bienveillante. Un travail a été mené également avec les familles en créant des moments d'échange afin que parents et enfants se disent les choses et se comprennent mieux. L'extériorisation des sentiments et la formulation de demandes claires ont été la clé de certains conflits.

Le rapport au temps : Un travail sur le rapport au temps a été mené par l'équipe de l'association afin de pouvoir tenir les plannings mis en place pour le bon déroulé du projet. Cela a débuté par l'apprentissage pour tous de la lecture de l'heure et de la composition de cette dernière. En effet, nombreux d'entre eux considéraient être à l'heure à 15h56 pour 15h00, car le 15 était toujours affiché.

Les familles qui vivent « au jour la journée » n'ont pas le même rapport au temps que l'école et le reste des partenaires éducatifs institutionnels. Il s'agit également de travailler sur la planification du temps hebdomadaire de chacun pour que les jeunes puissent s'organiser par exemple entre le travail domestique, les heures d'entraînement de danse et les temps de révisions nécessaires à la réussite de leur scolarité.

Le rapport instrumental à l'école : La majorité des familles des jeunes concernés par le dispositif du Vagabond Lab, souhaite que leurs enfants « réussissent » sans pouvoir clarifier leur attente ni ce qu'ils entendent par le fait de réussir. Elles projettent beaucoup sur la scolarisation de leur enfant, qui pourra leur permettre de travailler et de « devenir quelqu'un ». C'est un rapport guidé par logique d'efficacité auquel les jeunes adhèrent. Le travail de l'association a été de développer une curiosité face au savoir tout en le démystifiant et le rendant accessible. La place du plaisir et du loisir a également été discutée, car il ne va en rien en contradiction avec la réussite scolaire, au contraire.

Mobilisées par les encadrants en début de projet, ces catégories permettraient :

- de clarifier la position générale de l'équipe sous le prisme de chaque dissonance et d'adopter une posture homogène face aux familles ;
- d'identifier lors des rencontres avec les familles les degrés de dissonances potentiels ;
- d'adapter ainsi leur discours et leur message envers les jeunes et leurs familles.

Cet enseignement entre dans la **catégorie des apprentissages conceptuels** issus d'une évaluation, au sens où il nourrit la manière de concevoir, de penser l'intervention des projets tout en pouvant être mobilisé pour une diversité d'actions. Le second exemple d'enseignement que nous présentons **relève davantage de l'utilisation dite instrumentale** des résultats de l'évaluation.

Un autre point d'analyse des données de cette évaluation portait sur les effets de ces dispositifs sur les jeunes et notamment leur maintien dans le temps et selon leurs âges. Nous avons observé que le travail autour des savoir-être des jeunes était principalement conduit autour de deux leviers :

- le rappel systématique des règles comportementales par les encadrants, ainsi qu'une discipline stricte ;
- la mise en place de « l'exemple par les pairs » par le relais des comportements positifs par les participants les plus âgés.

Or l'étude des effets des deux dispositifs sur les jeunes nous a montré que ces règles sont plus difficiles à respecter lorsque les jeunes grandissent et deviennent de jeunes adultes. Si dans un premier temps « les grands montrent l'exemple », ces règles rigides ne sont plus vécues comme « adaptées » lorsque les jeunes sont plus âgés, à partir notamment de l'âge du lycée (16 ans) et que ses règles sont de plus en plus en dissonance avec leur vie et liberté à l'extérieur de la structure. Par ailleurs, leur présence prolongée dans ce type de dispositif avait pour conséquence pour certains de générer une distance entre leurs cercles amicaux et familiaux à l'extérieur de la structure et d'amener les jeunes à privilégier le cercle d'appartenance créé dans la structure, ce qui pouvait potentiellement créer un risque psychologique important lors du retour dans leur environnement.

Ce résultat, a ouvert une piste de recommandation autour de l'attention à accorder à :

- l'âge d'entrée dans le dispositif, la période du collège apparaissait comme la plus propice à générer les changements souhaités chez les jeunes ;
- la durée de maintien dans le dispositif.

Ce point d'attention a amené les deux porteurs de projet à engager cette réflexion dans la perspective de la généralisation du dispositif Vagabond Lab ainsi que dans la redéfinition de l'âge d'entrée et de la durée du maintien dans l'internat afin d'en préserver les effets bénéfiques et l'équilibre pour les jeunes participants.

La production des résultats d'évaluation est encore trop récente pour que l'on puisse statuer sur l'utilisation des résultats par le FEJ. Quant à l'utilisation par d'autres porteurs de projets conduisant des projets poursuivant les mêmes objectifs, nous espérons que le présent article les incitera à aller consulter l'ensemble des enseignements de ce rapport d'évaluation.

Conclusion

Cette mission d'évaluation a adopté une démarche innovante de coconstruction du questionnaire évaluatif de manière exploratoire, en s'appuyant sur un dialogue entre la littérature académique, les observations de terrain de l'équipe d'évaluation et l'expertise des porteurs de projets.

Cette approche s'est avérée vertueuse pour identifier des questions d'évaluation pertinentes pour les porteurs de projets et susceptibles de générer des enseignements transférables à d'autres contextes.

L'élaboration d'un référentiel d'évaluation ciblé sur les dimensions communes aux deux projets, alors que ceux-ci restent fortement distincts, permet de mieux identifier les mécanismes communs susceptibles d'être reproduits par d'autres projets.

Enfin, la mobilisation de cadres d'analyses issus de la littérature permet de renforcer la crédibilité scientifique des résultats même dans le cas de dispositifs mobilisant un faible nombre de bénéficiaires pouvant être observés.

Chapitre 3. Entre théorisation et contextualisation. Enseignements issus de l'élaboration d'un outil d'évaluation des compétences entrepreneuriales à La Réunion

Stéphanie MOREL, docteure en science politique et présidente du SociaLab & Sarah MAIRE, docteure en sociologie et directrice d'étude et de recherche au SociaLab

Consultantes-chercheuses au sein d'un cabinet spécialisé dans l'accompagnement des politiques de jeunesse, nous nous posons régulièrement la question des meilleures approches et méthodes pour saisir les effets des dispositifs sur les jeunes. Au concret, nous nous heurtons en effet à la complexité de formuler un jugement évaluatif sur ce que les interventions produisent et sur l'atteinte de leurs objectifs initiaux. Cette analyse est pourtant essentielle pour évaluer l'efficacité des politiques publiques et nourrir les réflexions des décideurs politiques et porteurs de projet associatifs.

Partant de ce constat, cet article vise à partager les enseignements d'une démarche récente d'évaluation qui nous a permis de formaliser une méthode d'évaluation ancrée, procédant par étapes et par allers et retours entre théorie et pratique. Plus précisément, il restitue le cheminement qui a été le nôtre dans le processus d'élaboration et d'utilisation d'un outil pertinent d'évaluation des compétences entrepreneuriales chez les jeunes à La Réunion.

Mettant précisément en lumière les défis de l'adaptation des outils au terrain, l'article décrit les spécificités de cette démarche : les allers-retours entre littérature scientifique et investigations de terrain pour construire un cadre d'analyse ; l'articulation entre méthodologies qualitatives et quantitatives pour produire une connaissance contextualisée des compétences acquises dans le dispositif ; l'expérimentation d'une nouvelle méthode, enfin, pour donner aux jeunes une place dans la production du jugement évaluatif.

Cette mise en partage vise à nourrir la réflexion de nos pairs évaluateurs, mais aussi plus largement celle des chercheurs et praticiens qui s'intéressent aux apports et limites des méthodes qualitatives pour analyser des impacts aussi fins et sensibles que le développement des compétences psychosociales chez les jeunes.

L'EXPÉRIMENTATION ÉTUDIÉE ET LE CADRE DE L'ÉVALUATION :

Cet article s'appuie sur notre expérience d'évaluation d'une expérimentation soutenue par la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) sur le territoire de La Réunion, dans le cadre d'un appel à projets dédié aux politiques de jeunesse ultramarines (APDOM 5).

Elle a porté sur le projet « Continuum pédagogique Bac-3 Bac+3 et Esprit d'entreprendre » mis en œuvre entre 2016 et 2019 par l'Université de La Réunion. L'expérimentation visait à renforcer l'employabilité et les capacités entrepreneuriales d'étudiants en grande fragilité à l'université. Piloté au sein de l'université par un pôle dédié, le Pôle de l'entrepreneuriat étudiant de La Réunion (P2ER), le dispositif prenait concrètement la forme d'un parcours formatif structuré autour de plusieurs unités d'enseignements donnant lieu in fine à la délivrance d'un diplôme universitaire spécifiquement créé (DU « Cré'acteur »).

L'évaluation qualitative réalisée par notre équipe a consisté à analyser les effets du projet sur le développement des compétences psychosociales des jeunes et sur les parcours d'insertion socioprofessionnelle. Elle avait également pour but d'identifier les facteurs clés d'impact, pédagogiques, organisationnels et humains⁴⁵.

Étudier le contexte d'intervention pour qualifier les besoins sociaux

La première étape de la démarche a consisté à situer le dispositif étudié dans son contexte historique, territorial et politique, mais aussi sociologique, en s'intéressant aux profils de jeunes ciblés. Notre volonté étant d'analyser ses effets au regard des situations initiales, spécifiques, des jeunes, nous avons forgé une méthodologie d'enquête « sur mesure », en partant du terrain, pour construire nos axes et questionnements évaluatifs.

▪ **Situer l'expérimentation dans son contexte sociopolitique**

Pour commencer, nous avons approfondi notre connaissance du territoire et de ses enjeux sociaux et éducatifs. De précédentes études menées à La Réunion nous avaient permis de constater que, bien qu'en proie à des difficultés sociales plus marquées que les territoires métropolitains les plus précarisés, le territoire réunionnais se distingue également par sa dynamique « entrepreneuriale », qui caractérise à la fois les politiques de jeunesse locales et la mise en projet de nombreux jeunes eux-mêmes (Morel, Maire, 2014).

De premiers entretiens conduits avec les concepteurs du projet nous ont permis de conforter cette vision et de comprendre que le P2ER, pôle de l'université chargée de l'expérimentation, était le représentant local d'un dispositif national créé en 2009, les pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PEPITE). Nous avons dès lors étudié la littérature produite sur cette politique et rencontré ses principaux acteurs et spécialistes. Nous avons par exemple rencontré la sociologue Olivia Chambard qui a mené ses travaux de thèse sur cette politique (Chambard, 2017) et Jean-Pierre Boissin, chercheur en sciences de gestion et principal concepteur de cette politique, ainsi qu'avec les directeurs et équipes de plusieurs pôles PEPITE situés en métropole.

Ces entretiens et lectures nous ont permis de situer le dispositif dans un cadre de politique publique bien structuré, d'envergure nationale, tout en pointant d'importantes spécificités et marges d'innovation dans le projet expérimental proposé par l'université de La Réunion. Cette étape d'analyse des cadres de

⁴⁵ Pour plus d'informations sur l'expérimentation et l'évaluation, se référer au rapport final d'évaluation accessible sur le site web du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse : https://www.experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/rapport_apdom5_-_la_reunion_-_le_socialab.pdf

politiques publiques, qui ici s'entrecroisent, a été essentielle pour bien saisir les intentions de l'expérimentation.

- ***Caractériser finement le public de jeunes ciblé et leurs « points de départ » dans leur parcours***

Les entretiens menés avec l'équipe projet du P2ER ont permis de préciser ce diagnostic global et de mieux comprendre les objectifs de l'expérimentation en lien avec les problématiques localement rencontrées. Un premier déplacement à La Réunion a ensuite permis de mener plusieurs observations des différents modes pédagogiques proposés (ateliers, travaux en sous-groupes, événements..) et d'échanger avec les intervenants et quelques jeunes. Cette première immersion a considérablement enrichi notre compréhension des publics de jeunes accueillis, de leurs besoins, et, en lien, des partis-pris du dispositif. Nous avons en particulier noté l'importance accordée aux compétences psychosociales au détriment de l'enseignement de connaissances « techniques » en entrepreneuriat, liée au besoin de conforter les jeunes dans leurs capacités, avant d'envisager un projet entrepreneurial stricto sensu, notamment de création d'entreprise.

LE PUBLIC TOUCHÉ PAR LE DISPOSITIF « LES JEUNES DÉCROCHEURS À L'UNIVERSITÉ »

La raison d'être de l'expérimentation soutenue par la DJEPVA est la présence, à l'université, de jeunes étudiants issus de baccalauréat professionnel. En l'absence de solution d'orientation, ils s'inscrivent à l'université par défaut plus que par choix. Trop peu préparés aux attendus académiques et qu'ils sont rarement portés par un projet précis, leur échec est alors massif : à l'université de La Réunion, moins d'un jeune sur cent issu de baccalauréats professionnels décroche sa licence.

Comme l'ont pointé les concepteurs de l'expérimentation et les intervenants qui animent les ateliers, cette jeunesse est fortement marquée par une image déficitaire d'elle-même. Ce manque de confiance en soi pousse ces jeunes à des formes de passivité, voire de fatalisme concernant leur avenir et leur possibilité d'y avoir prise. Les entretiens menés avec les jeunes ont alors permis d'affiner notre connaissance des « points de départ » de chacun, en caractérisant de manière fine leurs situations socio-économiques à l'entrée dans le dispositif, ainsi que leurs trajectoires scolaires et migratoires, une partie importante des bénéficiaires étant originaires de Mayotte et arrivés plus ou moins récemment sur l'île de La Réunion. Cette spécificité a constitué une donnée importante dans la manière de conduire l'enquête, comme nous l'expliquons plus loin.

Choisir les concepts à mobiliser pour adapter les grilles d'analyse au dispositif évalué

Cette évaluation constitue un cas particulièrement éclairant pour comprendre pourquoi il est important de bien définir les concepts et les items à évaluer, en lien étroit avec le terrain, pour ne pas bâtir une problématique et des items évaluatifs décalés des objectifs et conditions de mise en œuvre réels du dispositif évalué.

- ***Écouter les acteurs et observer l'action en situation pour identifier les compétences ciblées***

Nos entretiens avec l'équipe du P2ER nous ont permis de nous rendre compte que dans le contexte spécifique de cette expérimentation réunionnaise, l'entrepreneuriat est mobilisé avant tout comme un

moyen d'éviter l'échec académique et d'esquisser des parcours positifs pour ces jeunes. L'objectif est de relier l'acte d'entreprendre à l'individualité du jeune, en considérant le projet entrepreneurial comme une mise en projet de soi. S'il s'intègre dans la politique nationale des PEPITE, le cursus expérimenté à La Réunion opère donc un important glissement de l'accompagnement à l'entrepreneuriat stricto sensu – sous-entendu de création d'entreprise, voire de start-up – à un objectif plus vaste d'entrepreneuriat de soi et de mise en projet.

Un premier travail de qualification des compétences visées par le dispositif a été mené via l'étude des documents du projet et des maquettes pédagogiques. Nous avons alors constaté que les objectifs en termes de développement des compétences par les étudiants étaient peu précis et faiblement structurés, s'énonçant sous la forme de longues listes de compétences tantôt sociales et transversales, tantôt techniques et centrées sur l'acte de création d'entreprise, ces listes variant d'un document à l'autre.

Nous saisissant de cette base documentaire, un premier travail de recoupement et de hiérarchisation des compétences a été initié en cabinet et partagé à la directrice du P2ER. Lors de nos échanges, les compétences sociales et transversales sont apparues au cœur des objectifs formatifs réels du dispositif, ce qui a justifié de centrer l'évaluation sur ces compétences, au détriment d'autres compétences plus spécialisées, moins fortement travaillées.

- ***S'appuyer sur la littérature pour définir scientifiquement les compétences à évaluer***

Suite à ce travail de cadrage réalisé en lien étroit avec le terrain, un travail de qualification scientifique a été entrepris pour étayer l'analyse et fonder notre outil d'évaluation des compétences sur des bases scientifiquement renseignées.

Le dispositif évalué se place dans le champ de l'éducation en entrepreneuriat, qui constitue un vaste champ de recherche à la croisée des sciences de l'éducation et de gestion. Cette littérature est marquée par plusieurs courants qui renvoient directement à la diversité des philosophies et formes concrètes prises sur le terrain par les dispositifs d'éducation entrepreneuriale. On distingue notamment deux principales conceptions : l'éducation à l'entrepreneuriat, qui vise à équiper les jeunes pour la création d'entreprise et fait donc de l'entrepreneuriat une fin ; l'éducation par l'entrepreneuriat, qui vise de manière bien plus large le développement de l'individu et de ses capacités, plaçant l'entrepreneuriat comme moyen pédagogique (Champy-Remoussenard, 2014). Conscientes de ces lignes de tension qui traversent l'éducation à l'entrepreneuriat (Morel et Maire, 2017), nous nous sommes appuyées sur la connaissance empirique développée sur le dispositif pour le situer sur ce continuum d'approches de l'entrepreneuriat étudiant¹⁶.

Il a alors été possible de définir scientifiquement les compétences identifiées, en rappelant d'abord ce qu'est une compétence : un ensemble de ressources mobilisées ensemble dans un but précis, dotant l'individu d'un savoir-agir (Tardif, 2006) remobilisable face à des tâches ou contextes différents. Si la définition de la compétence fait a priori consensus, celle des compétences entrepreneuriales l'est beaucoup moins, de nombreux référentiels coexistant dans la littérature (Maire, 2018). Il a donc fallu créer un référentiel propre au dispositif. Par un travail d'allers-retours entre la collecte d'un matériau issu du terrain et la littérature, une liste de huit compétences a été élaborée : la confiance en soi, la connaissance

¹⁶ Une revue de littérature scientifique et du contexte institutionnel a été rédigée. Elle est placée en annexe du rapport final d'évaluation.

de soi, les compétences communicationnelles, l'esprit d'entreprendre, la créativité, la capacité à travailler en équipe, l'autonomie et la confiance en son avenir. Nous les avons documentées en nous appuyant sur des éléments notionnels issus de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation et de gestion¹⁷.

Au total, ce travail d'allers et retours entre pratique et théorie nous a permis d'aboutir à un cadre d'analyse ajusté au dispositif, tout en évitant de « plaquer » l'un des référentiels de compétences entrepreneuriales existants, ceux-ci ne correspondant pas à l'action réellement menée ni à ses objectifs.

Rendre les jeunes acteurs : des allers-retours entre méthodes qualitatives et quantitatives pour saisir avec finesse les effets du dispositif sur les jeunes.

Ainsi qualifiés, les impacts visés par le dispositif en termes de développement de compétences ont été examinés et évalués auprès des jeunes. Soucieuses de rendre les jeunes acteurs de la démarche et de recueillir leurs propres perceptions des impacts, nous avons imaginé une démarche d'évaluation contributive, pour conjuguer l'expertise sociologique de l'évaluateur et l'expertise d'usage des jeunes.

Ceci a nécessité d'élaborer des outils ad hoc pour donner les moyens aux jeunes de se positionner eux-mêmes sur l'évolution de leurs compétences. Concrètement, une démarche en trois temps a été menée : des entretiens exploratoires, puis la passation d'un questionnaire et, enfin, des entretiens d'approfondissement avec un certain nombre de jeunes.

▪ **Traduire les compétences en un outil guidé d'auto-évaluation à destination des jeunes**

Après de premiers entretiens menés avec les acteurs et quelques jeunes, nous avons opté pour l'approche par questionnaire. Celle-ci permettait d'obtenir une vision systématique et chiffrée de l'acquisition des compétences dans le temps auprès d'un grand nombre de jeunes. Concrètement, au sein d'une enquête en ligne portant sur les caractéristiques sociologiques des jeunes, leur vécu du dispositif et leur perception de ses apports et limites, un exercice d'autopositionnement sur les huit compétences leur était proposé.

Les huit compétences ont alors été traduites en vocables simplifiés dont nous avons testé le niveau d'accessibilité auprès des jeunes. Suite à plusieurs entretiens auprès de jeunes et intervenants, nous avons modifié certaines formulations afin de limiter les risques d'incompréhension de différents items : on nous a ainsi indiqué que le niveau d'abstraction était parfois trop élevé, ou que certaines distinctions conceptuelles étaient trop subtiles. À titre d'exemple, pour les « compétences communicationnelles », il a été proposé aux jeunes un item large et englobant sous la formulation « Capacité à communiquer devant un groupe / parler de toi et de ton projet / Savoir te présenter ». Une échelle graduée de 1 à 5 leur a alors été proposée pour évaluer rétrospectivement leur niveau d'acquisition de chaque compétence à l'aide de deux grilles successives, « avant le dispositif » et « aujourd'hui ».

D'un point de vue méthodologique, cet outil confirme l'apport des approches évaluatives croisant méthodes d'enquête qualitative et quantitative. La démarche itérative de questionnaires et d'entretiens sur plusieurs promotions d'étudiants a été vectrice de qualité et de richesse pour l'analyse. Les données

¹⁷ Pour des précisions sur la conceptualisation de ces huit compétences et l'accès aux références mobilisées, se référer au rapport final d'évaluation, partie II.C.

récoltées par le biais de l'outil ont permis une appréciation fine des différentiels d'impact, permettant de voir, par exemple, si les jeunes dont le point de départ était plus « lointain » que les autres parvenaient à rattraper leur retard au sein du dispositif, ou bien si, au contraire, les jeunes disposant d'un bagage de compétences initialement plus étoffé étaient aussi ceux sur lesquels le dispositif avait le plus d'impact.

Désireuses de contextualiser au maximum ces résultats issus des questionnaires pour comprendre les facteurs d'impact et éviter les erreurs d'interprétation, nous avons mené un travail d'explicitation de ces compétences par les jeunes lors d'entretiens d'approfondissement avec un petit panel de jeunes. Cette démarche a permis de mieux connaître les situations individuelles pour situer les acquisitions et progressions ainsi que leurs difficultés, mais également d'avoir accès aux raisonnements des jeunes dans leur jugement de leurs évolutions.

De manière centrale, cette démarche d'entretiens a enfin permis d'évaluer les compétences à travers le discours des jeunes, de les saisir avec leurs mots. La démarche d'entretiens répétés a permis des avancées précieuses dans la production de la connaissance évaluative. L'instauration d'un lien de confiance et d'une qualité de dialogue avec les jeunes a permis de passer outre les approximations langagières et de laisser les jeunes s'exprimer sur la mobilisation de ces compétences au concret.

LES ENTRETIENS D'APPROFONDISSEMENT AVEC LES JEUNES

Voici quelques extraits des entretiens semi-directifs lors desquels nous avons proposé aux jeunes de revenir sur leurs réponses au questionnaire, et d'argumenter leur « notation » de l'évolution de leurs compétences :

« Avec le DU, je me suis mise au défi. Au collège, je tombais malade avant les exposés et depuis toujours, je me cache derrière mon frère jumeau. Depuis le DU, c'est monté « crescendo ». J'ai pu parler devant une trentaine de personnes. Même devant ma famille, je m'impose, je donne des idées. Dans tous les domaines, j'ai repris confiance. » (Adèle, 19 ans, qui s'est autoattribué une évolution positive de + 3 points sur la confiance en soi, entre le début et la fin du dispositif.)

« Depuis que j'ai rempli le formulaire à la fin du P2ER et que vous m'avez appelé, j'ai encore progressé. J'ai pris confiance en moi par rapport à mes démarches. » (Célia, 20 ans, qui s'est autoattribué une évolution positive de + 2 points sur la confiance en soi, entre le début et la fin du dispositif.)

« Quand je me suis présentée la première fois à une intervenante, elle m'a dit que j'étais trop péjorative envers moi-même, après on a parlé et j'ai pu me valoriser. Récemment, pour le baptême de mon filleul, je me suis présentée et ça s'est bien passé. » (Adeline, 20 ans, qui s'est autoattribué une évolution positive de + 2 points sur la capacité à se présenter, entre le début et la fin du dispositif.)

▪ **Contourner les biais d'analyse par l'ancrage constant au terrain**

Cette démarche ambitieuse n'a pas été sans poser de défis, qu'il nous semble important de partager également. Dans la conception des questionnaires, tout d'abord, la prise en compte des conditions de passation – une enquête en ligne – et du niveau d'aisance relatif des jeunes avec l'écrit et avec la langue française a par exemple constitué un enjeu méthodologique majeur. La question de la traduction de notre questionnaire en créole pour faciliter la compréhension des items et mettre à l'aise les jeunes les plus éloignés du français a notamment été posée. En accord avec les professionnels de terrain, cette opération de traduction n'a finalement pas été mise en œuvre et cela ne semble pas, rétrospectivement, avoir constitué un facteur limitant.

Par ailleurs, les discussions menées avec les jeunes lors des entretiens d'approfondissement – s'étalant le plus souvent sur une heure à une heure et demie – ont mis au jour deux phénomènes pouvant potentiellement biaiser l'interprétation des résultats dans le cas d'une étude par questionnaire seule. En premier lieu, il a été repéré une tendance des jeunes – classique et bien documentée dans la littérature – à surévaluer leur évolution, portés par un enthousiasme global pour le dispositif et une vision globalement positivée de leurs compétences en sortie de celui-ci. En second lieu, nous avons noté des logiques d'intériorisation des discours portés par les intervenants, auxquels les jeunes s'identifient fortement. L'appropriation du discours capacitaire des intervenants, de type « je peux le faire, j'en suis capable » (« nou lé kap », en créole) a pu, chez certains jeunes, entraîner une surestimation de leurs capacités réelles. Les entretiens ont permis de repérer cette tendance et d'ajuster notre jugement évaluatif.

Enfin, nous nous sommes posé la question de l'impact de notre propre démarche d'enquête sur le terrain. Si cette question demeure complexe et si toute investigation sociologique laisse une forme d'empreinte – même non conscientisée – sur la réalité sociale observée, il apparaît que la démarche d'explicitation à laquelle les jeunes ont participé a contribué à leur propre réflexivité sur leurs représentations et vécus du dispositif. Le recueil de leurs propres perceptions concernant l'évolution de leurs compétences semble avoir concouru au développement d'un « méta-regard » posé sur le « soi ». Nous avons d'ailleurs fréquemment entendu des verbalisations de type « je réalise que... », « je n'avais jamais remarqué que... Mais maintenant qu'on en parle... », qui sont autant d'indices de ce que le cheminement évaluatif a pu susciter chez ces jeunes, en termes d'exploration de soi et de réflexivité.

Théoriser les connaissances produites pour les diffuser au sein de la communauté scientifique

La dernière étape de notre démarche a été d'opérer une forme de retour vers la théorie. Notre cabinet d'études porte un projet de Recherche & Développement qui a en effet pour but de contribuer à la circularité entre savoirs scientifiques et connaissances issues du terrain. Nous saisisant de la littérature pour construire nos grilles d'analyse, nous nous efforçons en retour de capitaliser les savoirs forgés pour contribuer à l'état de l'art et diffuser les enseignements thématiques et méthodologiques au sein de la sphère académique.

Dans le cas de cette étude, nos travaux sur les compétences entrepreneuriales ont été partagés lors d'un colloque international de recherche portant sur les dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat et les modes d'évaluation de ce type de projets¹⁸. Ce moment de partage scientifique a apporté à notre démarche évaluative à deux principaux niveaux : d'abord, il nous a offert une mise en regard des objectifs des PEPITE et de ceux de l'expérimentation étudiée à La Réunion, nous faisant prendre conscience des dynamiques d'appropriation locale de cette politique nationale et enrichissant ainsi nos conclusions évaluatives. Ensuite, il a renforcé notre réflexivité sur le cheminement méthodologique entrepris, ce qui nous a été très utile pour la formaliser et la reproduire par la suite dans nos démarches ultérieures d'évaluation des compétences développées dans les dispositifs de jeunesse.

¹⁸ Intitulée « L'Éducation en entrepreneuriat, repenser les connexions : Implications, Opportunités et Challenges », cette conférence s'est tenue les 7 et 8 mars 2019 à Roanne. Notre communication : Morel S., Maire S., « S'entreprendre à La Réunion : enseignements ultramarins de la politique nationale des PEPITE. Pratiques pédagogiques, partenariales et évaluatives ».

Conclusion

Cette expérience conforte la pertinence des allers et retours entre la théorie – les travaux de sciences sociales – et la pratique – l'ancrage dans la réalité sociale étudiée – pour la production de résultats d'évaluation les plus complets et fins possibles. Elle confirme tout l'intérêt de mobiliser le « terrain » et ses acteurs dans la construction de la problématique d'étude, en partant de leur conception des objectifs – ici, ceux assignés à l'entrepreneuriat étudiant – et des compétences en jeu.

Finalement, les phases d'élaboration du cadre d'analyse et de collecte des données se sont parfois chevauchées, dans une logique d'itération proche de la méthode proposée par Barney G. Glaser et Anselm A. Strauss de « théorisation ancrée ». Cette posture de recherche a considérablement impacté le recueil des données, faisant des jeunes des acteurs à part entière de l'évaluation et permettant au passage leur conscientisation d'un certain nombre de progrès associés à leur participation au dispositif.

Mettant en exergue les défis de l'adaptation des outils au terrain, nous souhaitons pour conclure souligner le potentiel des méthodes qualitatives pour la prise en compte de données contextuelles et des besoins initiaux des bénéficiaires. La démarche choisie de production de la connaissance, non linéaire, procède en effet par étapes et ajustements, et est à ce titre à la fois stimulante et parfois insécurisante pour l'évaluateur. Ceci explique selon nous le succès de méthodes plus formalisées – et souvent davantage quantitatives – dans le paysage actuel de l'évaluation.

S'appuyant sur les méthodes d'enquête qualitative et des savoirs scientifiques, le type d'approche décrit dans cet article nous apparaît ainsi le plus sûr et le plus riche pour offrir une lecture des impacts située et en tirer des enseignements utiles à l'action. Cette exigence nous paraît essentielle dans le cas de terrains d'enquête dits « sensibles », d'objets évaluatifs à forte dimension sociale et émotionnelle, ou de contextes territoriaux marqués par de fortes spécificités, comme c'est le cas des territoires d'outre-mer.

Deuxième partie. Des outils de recueil de données inductifs pour être au plus proche de la réalité des acteurs

Chapitre 4. L'évaluation des projets du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse en Martinique : la parole des jeunes comme force de preuve qualitative des effets des projets

Benoît GIFFARD (Pluricité)

Cet article porte sur l'évaluation des projets financés dans le cadre de l'appel à projets du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) en Martinique réalisée entre septembre 2017 et septembre 2019 par un groupement de consultants (bureaux d'étude Pluricité et G2C consulting).

Il s'agit ici d'identifier les facteurs de réussite d'une telle expérience d'évaluation inductive, au sens d'une évaluation qui – tout en restant indépendante – poursuit l'implication active des acteurs de terrains dans ses différentes étapes, de la définition des questions d'évaluation, à la collecte et au partage des analyses évaluatives. Il s'agit en particulier d'en tirer les enseignements opérationnels portant d'une part sur la construction du dispositif d'évaluation avec les acteurs, et d'autre part sur l'utilisation de méthodes de collecte qualitatives axant la recherche d'une preuve des effets des projets sur le recueil et l'analyse de la parole des jeunes bénéficiaires.

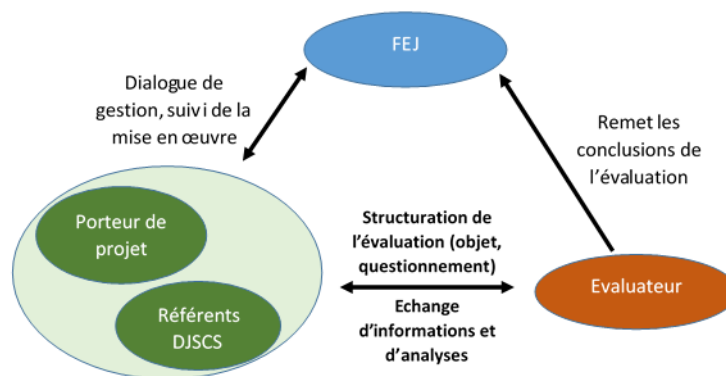
Dans un premier temps, nous reviendrons sur les enjeux liés à la préparation de l'évaluation, en particulier sur les questions posées par l'implication des acteurs dans la structuration de l'évaluation (partie 1) et sur l'importance d'une phase de cadrage consacrée à la rencontre des différents acteurs, la compréhension de leur implication et de leurs questionnements *in situ* (partie 2). Nous nous focaliserons ensuite sur les leviers pour instaurer un rapport de confiance entre l'évaluateur et les porteurs de projet nécessaire au bon déploiement de l'évaluation, et sur les questions liées à la posture de l'évaluateur (Partie 3). Enfin, nous concluons cet article par un retour d'expérience du déploiement de la collecte auprès des jeunes bénéficiaires des projets évalués, en essayant de tirer les enseignements d'une telle démarche (partie 4)

Les questions posées par l'implication des acteurs dans la structuration de l'évaluation

S'inscrivant dans une approche d'écoute des territoires, la commande passée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse devait intégrer une implication active des acteurs de terrain à chacune des étapes de l'évaluation, à commencer par la structuration d'un protocole d'évaluation : définition d'une problématique générale, de questions évaluatives spécifiques à chaque projet, construction des outils de collecte. Pour le formuler plus simplement, il s'agissait d'« ancrer » l'évaluation dans le contexte local et d'impliquer les porteurs de projet dans la définition de ses modalités et finalités.

Alors que la structuration du protocole d'évaluation prend le plus souvent la forme d'un dialogue entre l'évaluateur et le commanditaire dans une évaluation « classique », – enrichi le plus souvent par une instance de régulation et de pilotage dédiée – et que le premier accompagne le second dans la traduction d'une commande vers un protocole évaluatif opérationnel, le positionnement des acteurs du projet s'en est trouvé modifié de façon à ce que les porteurs de projet soient devenus les principaux interlocuteurs de l'évaluateur dans la définition du protocole (voir schéma ci-dessous).

POSITIONNEMENT DES ACTEURS DE L'ÉVALUATION



Source : Pluricité.

La nécessité et le souci d'arrimer l'évaluation aux exigences de la conduite du projet et du « dialogue financeur-financé », pleinement justifié par le caractère expérimental de l'opération, a soulevé des questions fondamentales sur la place des acteurs de terrain dans le dispositif évaluatif et sur la posture de l'évaluateur : Les porteurs de projet étaient-ils en mesure de poser leurs propres questions ? Pouvaient-ils infléchir le choix des critères et outils d'évaluation mis en place ? Dans quelle mesure pouvaient-ils mettre en place leur propre protocole de suivi-évaluation ? Ces protocoles existaient-ils dans la façon dont les projets avaient été conçus ? Comment ces protocoles s'articuleraient-ils avec ceux du Fonds ? Comment les conclusions et recommandations des évaluateurs allaient-elles être prises en compte dans la perspective (lointaine) de la généralisation des projets ? Cette notion d'extrême fragilité de l'articulation entre généralisation des résultats d'évaluation et généralisation des innovations sociales ayant déjà été démontrée par ailleurs (Bureau *et al.*, 2013). Malgré ces questions, la nécessité d'un cadre évaluatif partagé entre tous les acteurs s'est toutefois imposée¹⁹ et a s'est justifiée pour de nombreuses et légitimes raisons : appropriation de la démarche d'évaluation, acceptabilité des analyses, utilité de la démarche dans la conduite au fil de l'eau des projets, accessibilité aux données de monitoring/reporting et aux partenaires/bénéficiaires...

De fait, si l'évaluateur a été sollicité dès la phase de construction des référentiels d'évaluation et si les marges de manœuvre laissées aux porteurs de projet ont volontairement été très larges quant au spectre direct et élargi de l'évaluation, elles n'ont pas toujours été saisies pour de nombreuses raisons inhérentes aux porteurs : absence de formation, sentiment d'éloignement du porteur vis-à-vis de la complexité de l'approche, jugée trop technocratique et parisienne, respect de l'indépendance de l'expert...

¹⁹ « Il va s'agir de coconstruire une problématique évaluative, mais surtout de dégager des indicateurs pertinents au regard des questions, de l'action et du public visé ».

L'importance d'une phase de cadrage consacrée à la rencontre des différents acteurs, la compréhension de leur implication et de leurs questionnements

Le premier choix méthodologique a été de prendre contact le plus en amont possible avec les acteurs locaux de l'appel à projets – référents de l'État, porteurs de projets – pour leur présenter la démarche d'évaluation, leur expliquer la place que l'on souhaitait leur donner dans sa réalisation et organiser un premier terrain exploratoire, centré sur l'identification des questions et de la méthode d'évaluation.

Nous avons mené une première phase totalement exploratoire d'entretiens avec les référents locaux de la Direction de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale afin d'échanger sur l'élaboration de l'appel à projets, leurs perceptions des projets financés et leurs attentes vis-à-vis de l'évaluation d'une part ; avec les porteurs de projet afin de mieux comprendre les objectifs poursuivis et l'état d'avancement de leur projet, d'identifier avec eux les questions qu'ils souhaitaient voir traitées dans le cadre de l'évaluation et la possibilité de mobiliser les jeunes bénéficiaires dans d'autre part. Ces échanges ont parfois fait l'objet de plusieurs allers-retours, nécessaires pour instaurer une relation de confiance et sensibiliser les acteurs à la nature de la démarche d'évaluation.

Sur la base de ces premiers échanges, nous avons formulé un avis portant sur l'opportunité et la faisabilité de l'évaluation de chacun des projets, à partir d'une grille préétablie distinguant ces deux aspects :

	Critères
Opportunité	<ul style="list-style-type: none"> • Potentiel de valorisation du projet à travers l'évaluation, <ul style="list-style-type: none"> - Le projet a-t-il permis de mettre en œuvre des actions remarquables ? Des actions innovantes ou expérimentales en termes de méthode, de public cible ? Des actions qui pourraient faire l'objet d'une focale dans l'évaluation ? • Potentiel de structuration du projet à travers l'évaluation, <ul style="list-style-type: none"> - Les objectifs stratégiques et opérationnels du projet ont-ils été définis ? Sont-ils clairs et partagés par l'ensemble des acteurs ? • Identification de fenêtre d'essaimage ou de pérennisation du projet, <ul style="list-style-type: none"> - Le projet s'inscrit-il dans les priorités portées à un niveau institutionnel sur le territoire ? - Dispose-t-il d'une « notoriété » à l'échelle du territoire ? À quelle dynamique peut-il se raccrocher ? • Usages attendus de l'évaluation par le porteur de projet. <ul style="list-style-type: none"> - En quoi l'évaluation peut-elle servir au porteur de projet – tirer des enseignements opérationnels, un argumentaire pour rechercher des fonds... ?
Faisabilité	<ul style="list-style-type: none"> • Compatibilité entre le calendrier de projet et le calendrier d'évaluation, <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation arrive-t-elle au moment opportun dans le calendrier de projet ? Et au regard de l'utilité qui en est attendue – réorientation du projet, décision sur la poursuite ou l'arrêt, identification des modalités d'essaimage... • Possibilité de mobiliser les jeunes dans le cadre de la collecte, <ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes bénéficiaires sont-ils captifs ou volatiles ? De quels leviers dispose-t-on pour les mobiliser – contacts, adultes référents ? • Possibilité de mobiliser les partenaires dans le cadre de la collecte, <ul style="list-style-type: none"> - Qui sont les principaux partenaires du dispositif ? Sont-ils disposés à être interrogés dans le cadre de l'évaluation ? Peuvent-ils être facilitateurs de la démarche d'évaluation ? • Existence de données de suivi / de bilan du projet. <ul style="list-style-type: none"> - Le projet dispose-t-il d'un système de suivi ? Quelles sont les données existantes sur les réalisations et résultats du projet ? Sur le profil des bénéficiaires ? Sur leur parcours dans le projet – par exemple, date d'entrée, raison de la sortie du projet... ?

Nous avons ensuite présenté les résultats de cette analyse lors d'une réunion de cadrage avec les représentants du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, les référents locaux de la DJSCS et les porteurs de projet, donnant lieu à une discussion contradictoire autour du choix de l'objet, du périmètre et du questionnement qui devrait être traité dans l'évaluation de chacun des projets.

En retour, les porteurs de projet ont exprimé le souhait de définir une problématique évaluative commune, centrée sur les effets des projets sur le parcours des jeunes bénéficiaires : « *donner à voir les effets des projets pour les jeunes* » en particulier sur « *la construction et la valorisation des jeunes, et à leur insertion sociale et professionnelle* » et de réaliser une évaluation par projet plutôt qu'une évaluation transversale, comme cela a pu être le cas pour l'évaluation des projets sur d'autres territoires.

Un temps nécessaire à l'instauration d'une confiance entre évaluateur et porteur de projet

Les premiers échanges sont d'abord apparus comme un temps de découverte et d'appropriation de l'évaluation et de l'évaluateur par les porteurs de projets, certains étant amenés à exprimer leurs interrogations, voire leurs craintes vis-à-vis de l'exercice – l'appréhension vis-à-vis d'une forme de jugement extérieur en particulier, un porteur de projet nous confiera à la fin de la démarche qu'il avait à ce moment-là « compris que l'évaluation n'était pas un monstre » – d'autres exprimant d'emblée les attentes qui étaient les leurs vis-à-vis de l'exercice et l'utilité qu'ils pourraient en retirer – intérêt pour les méthodes de collecte et de suivi auprès des jeunes, occasion d'identifier les dynamiques existantes chez les partenaires et ainsi d'affiner le positionnement du projet par exemple.

De ce premier terrain, nous tirons l'enseignement que la définition d'un cadre évaluatif partagé et accepté par le porteur de projet est grandement facilitée par une présence physique et un premier temps de travail fondateur. L'évaluation d'un projet conduit en partenariat avec une consultante locale a ainsi bénéficié de ce suivi en proximité, permettant de créer dès le début de la démarche une confiance et de travailler sur l'appropriation de la démarche par les porteurs.

La capacité à vulgariser la démarche d'évaluation du projet est également apparue comme indispensable à la bonne réussite de ces premiers échanges – comment définir les contours et les termes d'une démarche qui n'est pas comprise pour les porteurs ? – afin de ne pas effrayer avec des termes « repoussoirs » ceux qui parmi les porteurs n'avaient jamais participé à une évaluation de projet et de cheminer vers l'identification d'une forme d'utilité et d'appropriation de l'exercice. De manière très pratique, il s'agissait d'éviter d'utiliser des notions techniques et déconnectées de la réalité opérationnelle du projet, telles que « référentiel » ou « logique d'intervention », mais de plutôt repartir de l'ambition initiale du projet et des changements que le porteur souhaitait imprimer chez les jeunes bénéficiaires du projet, de tenter d'identifier les interrogations persistantes des porteurs vis-à-vis de leur projet, les causes de réussite et d'échec, puis de tirer le fil pour aboutir à la formulation d'un questionnement.

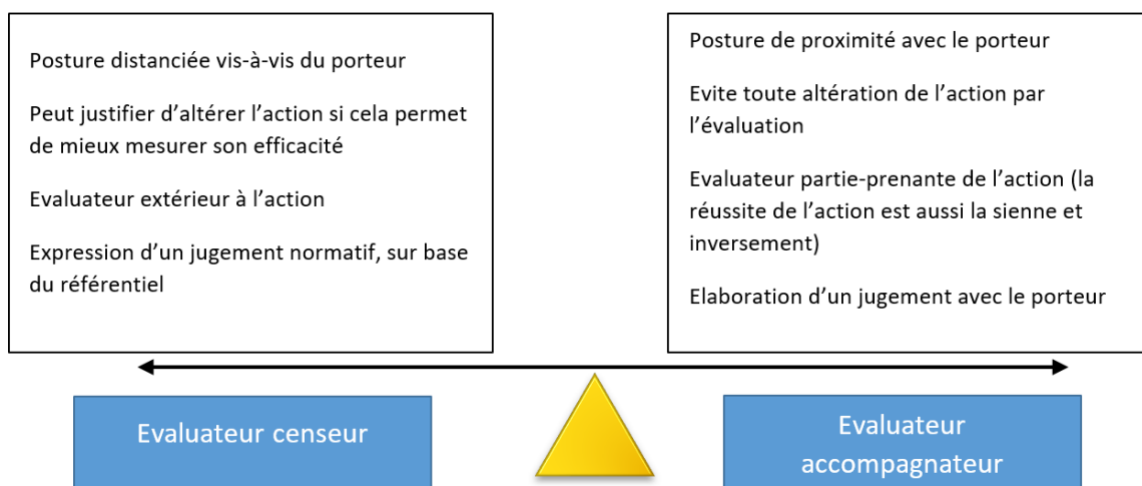
De même, les appréhensions légitimes de certains porteurs ont pu être levées par le recours à plusieurs leviers : 1/ **Le partage et la validation des outils de collecte avec les porteurs, en amont des phases de terrain**, permettant de donner à voir concrètement les questions abordées et de faire le lien avec leurs propres attentes vis-à-vis de l'évaluation 2/ **L'initiative laissée aux porteurs dans la prise de contact et dans la présentation de la démarche d'évaluation auprès de leurs partenaires**, avant que l'équipe d'évaluation ne prenne attache avec ces derniers, permettant au porteur d'être identifié comme

contributeur et non seulement objet de l'évaluation 3/ **Le maintien de contacts téléphoniques et mail réguliers**, pour repréciser les objectifs de l'évaluation et la replacer dans l'optique de la construction d'enseignements en lien avec la dimension expérimentale du projet 4/ **L'adoption d'une posture adaptée aux contraintes opérationnelles avancées par le porteur de projet dans l'organisation du terrain** – par exemple, choisir des périodes de terrain qui permettent de rencontrer des jeunes bénéficiaires et correspondent également à un moment propice pour le porteur de projet.

▪ **La question de la posture de l'évaluation : entre évaluateur accompagnateur et censeur, proximité et distance vis-à-vis du porteur et de son projet**

L'objectif fixé d'une évaluation indépendante, tout en étant adossée aux porteurs de projets et principalement utile à ces derniers, a, comme lors des évaluations des expérimentations sociales financées par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse en 2009, questionné la posture que l'équipe d'évaluation allait devoir adopter tout au long de la mission, oscillant entre deux pôles : celui de l'évaluateur « censeur » distant du projet évalué – comme l'entend et le préconise la charte de la Société française de l'évaluation, pour qui l'évaluation doit être « conduite de façon impartiale [...] et autonome par rapport aux processus de gestion et de décision » – et celui de l'évaluateur accompagnateur impliqué dans le projet et proche du porteur (cf. schéma ci-dessous), comme le sous-entend le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (« Expérimentation et évaluation ont tout à gagner à être associées de façon étroite »). La mission de l'évaluateur étant de prendre du recul, il n'est pas question pour l'évaluateur de prendre fait et cause pour l'action, ce qui le disqualifierait à porter dessus un regard extérieur et critique, même si de fait la seconde posture lui fait intégrer la dimension idéologique de l'action, lui fait saisir son sens, et lui fait, consciemment ou inconsciemment, y adhérer.

RÉFLEXION SUR LA POSTURE DE L'ÉVALUATEUR, ENTRE « CENSEUR » ET « ACCOMPAGNATEUR »



Source : Pluricité.

Il s'avère que, oscillant entre ces deux rôles, le statut de l'évaluation au sein des organisations porteuses de projet n'a pas été toujours ni clair, ni compris, tout au long de la démarche : à qui l'évaluateur rend-il compte ? En quoi les analyses et appréciations pouvaient-elles faire l'objet de débats ? Alors même que nous avons fait le choix de donner aux porteurs de projet accès aux analyses au cours de la démarche

– transmission des rapports, aménagement d'un « droit de réponse » – les porteurs n'ont formulé que peu de retours de manière spontanée.

La parole des jeunes bénéficiaires comme force de preuve qualitative des effets des projets

Pour produire de la connaissance sur les effets des projets sur le parcours des jeunes bénéficiaires, nous avons choisi de leur donner la parole dans des cadres diversifiés et les plus adaptés possible aux projets et situations. Ce sont d'ailleurs davantage les contraintes liées aux projets qui ont guidé le choix de la méthodologie d'approche. Plus précisément, il a été proposé aux jeunes, dans le cadre d'échanges approfondis et conduits à différents stades du projet (pendant et après) avec les membres de l'équipe d'évaluation, de resituer leur participation au projet dans leur parcours personnel et professionnel et d'identifier, au travers de leur perception, les évolutions auxquelles les projets ont contribué – apprentissages, compétences, posture.

Cette approche méthodologique a été rendue possible par la construction d'un outillage de collecte et de restitution de la parole des jeunes, constituée d'une grille à l'usage des jeunes et d'une trame de restitution sous forme de portrait.

Nous avons structuré la grille de collecte autour de quatre types d'effets attendus, identifiés en phase de cadrage avec les porteurs de projets sur la base d'un travail de reconstitution de la logique d'intervention de leurs projets.

- Effet attendu 1 - Acquisition de compétences techniques.
- Effet attendu 2 - Acquisition de savoir-être professionnels.
- Effet attendu 3 - Prise de responsabilité/d'initiative.
- Effet attendu 4 - Développement de liens sociaux.

Chacun des effets attendus était accompagné d'une échelle graduée devant permettre la notation par les jeunes (0 étant un effet perçu « nul » et 5 une contribution importante du projet à l'effet).

Cette grille de collecte devait répondre à plusieurs objectifs liés au recueil de la parole des jeunes bénéficiaires :

- faciliter l'expression la parole des jeunes bénéficiaires en contribuant à atténuer le rapport « enquêteur/enquêté » ;
- rendre possible la qualification des effets du projet dans le parcours personnel / professionnel ou d'engagement associatif par les jeunes, en s'appuyant sur leurs propres perceptions et sur le récit de leurs parcours de bénéficiaires ;
- amener les jeunes bénéficiaires à distinguer des changements auxquels le projet aurait contribué de manière substantielle, de changements plus superficiels dans leur parcours sur les derniers mois (échelle de notation) ;
- enfin, il s'agissait également de pousser les jeunes bénéficiaires à fournir des exemples tangibles de ces changements dans leur parcours, afin d'étayer leurs propos et d'éviter de rester sur un niveau « déclaratif », de limiter les biais de désirabilité (éléments de preuve).

Nous tirons de nos expériences de collecte l'importance d'être appuyé par les porteurs de projets pour présenter aux jeunes la démarche d'évaluation et sa finalité.

L'ensemble des rendez-vous pris par notre équipe avec les jeunes ont été précédés d'une prise de contact par les adultes référents impliqués dans le projet évalué qui ont ainsi joué un rôle de « garant » vis-à-vis de notre démarche. Pour faciliter les rencontres, l'évaluateur doit également faire preuve d'une grande souplesse et d'une grande disponibilité, en termes d'agenda et de mobilité géographique. Il est important de garder à l'esprit que ces jeunes sont pour la plupart en recherche d'emploi ou de formation, pour certains occupés au quotidien par des « petits boulots » qui rendent leur quotidien difficilement prévisible, et sont confrontés à des difficultés pour se déplacer sur le territoire. La rencontre dans un lieu neutre (café, bibliothèque universitaire) est également à privilégier.

La plupart des jeunes rencontrés ont accueilli cette initiative avec curiosité et se sont prêtés au jeu, tant dans la notation que dans l'apport d'éléments de preuve. Cette grille a été présentée en début d'entretien aux jeunes bénéficiaires des projets, en leur expliquant qu'elle n'était pas un questionnaire, mais qu'il s'agissait d'un outil mobilisé en support à notre échange.






Il est important de préciser que l'utilisation de cette grille nécessite en amont de l'entretien un travail de préparation pour l'évaluateur, qui doit bien avoir en tête les objectifs et le contenu du projet pour conduire l'entretien et accompagner l'utilisation de la grille – une note basse sur l'« acquisition de compétences techniques » peut permettre d'identifier des écarts entre ce qui était prévu en termes d'objectifs pédagogiques du projet et la perception qu'en a eue le jeune, ou le contenu effectif des ateliers de formation par exemple. Il s'agit avant tout d'un outil de recueil et de structuration de la parole des jeunes et les aspects liés à la notation sur chacun des critères ne devraient pas masquer la subjectivité de leurs propos vis-à-vis de leur parcours. C'est pourquoi, dans l'utilisation de cette grille, tout comme dans la conduite d'un entretien semi-directif « classique », l'évaluateur doit s'appuyer sur les éléments de témoignage apportés par les jeunes, pour les relancer et demander des précisions quant aux liens de causalité avérés avec le projet (demander des exemples concrets à l'appui des propos, reformuler et demander des précisions sur les liens temporels du récit...).






REPRODUCTION DE LA GRILLE UTILISÉE AVEC LES JEUNES POUR IDENTIFIER LES EFFETS DU PROJET SUR LEUR PARCOURS

Effet attendu	Echelle	Éléments de preuve
Le projet m'a permis d'acquérir des compétences techniques		
Le projet m'a permis d'acquérir des savoir-être professionnels		
Le projet m'a permis de prendre des responsabilités / de prendre des initiatives		
Le projet m'a permis de développer des liens sociaux		

Une fiche « persona », permettant de restituer la parole des jeunes²⁰, de resituer le projet dans leur parcours et leur perception des évolutions liées à leur participation pendant et après le projet. Les exemples ci-après, anonymisés, permettent d'illustrer cette modalité d'analyse du parcours des jeunes dans le projet et de mettre en lumière les éléments de contribution du projet dans leur évolution personnelle et professionnelle.

²⁰ En l'occurrence, les exemples portent ici sur le parcours de deux jeunes bénéficiaires du projet « Huit Clos » porté par l'association Kreolzik, qui proposait à des jeunes déscolarisés ou en parcours d'insertion de participer à la production de clips vidéo aux côtés de professionnels du secteur de l'audiovisuel.

	Mathieu, 23 ans	
Parcours	Mathieu est titulaire d'un Bac S-SI. Il a ensuite passé un BTS domotique, avant de créer son entreprise de prestation dans le secteur de l'audiovisuel.	
Effets de l'engagement sur la construction individuelle	 5/5	<p>Compétences techniques</p> <p>Mathieu porte son projet d'entreprise de prestation audiovisuelle depuis bientôt 3 ans. Lorsqu'il est rentré dans le projet, son entreprise existait depuis un peu plus d'un an.</p> <p>Le projet lui a permis de renforcer ses compétences auprès des professionnels responsables des ateliers et d'acquérir des techniques de réalisation utilisées dans la production cinématographique, là où il intervenant jusqu'à présent sur des prestations de prise de vue « simples ».</p> <p><i>« Avant, je prenais des prestations pour lesquelles je n'avais pas besoin de diriger, alors que maintenant j'interviens plus dans la direction et dans la réalisation. Je faisais essentiellement des événements où j'arrivais avec ma caméra pour prendre des images, je faisais le montage... Maintenant je gère la prise de son, le script, je suis plus proche d'un process d'une réalisation de ciné. »</i></p>
	 2,5/5	<p>Savoir être professionnel (adaptabilité, écoute, communication, prise de décision, travail d'équipe, ponctualité...)</p> <p>Mathieu explique que, du fait de son projet d'entreprise, il avait déjà intégré un certain nombre de savoir-être et de compétences liées au monde du travail. Le projet n'a ainsi pas contribué à le faire évoluer significativement sur ce plan.</p>
	 4/5	<p>Responsabilité et prise d'initiative</p> <p>Dans le sillage de sa participation au projet, Mathieu a décidé de créer des ateliers pour expliquer les bases de la vidéo et du montage à des jeunes en Martinique, dans le cadre de l'activité de son entreprise. Ce projet est en cours de conception et les ateliers auront lieu courant 2019.</p>
	 4/5	<p>Développement de liens sociaux, d'un réseau personnel ou professionnel</p> <p>Mathieu a gardé le contact du preneur de son et plusieurs contacts lui ont été fournis par le porteur de projet en lien avec l'activité de son entreprise. Le développement de ce réseau a eu pour conséquence un développement de son activité, lui faisant aujourd'hui envisager d'embaucher quelqu'un, pour continuer à assurer des prestations vidéo d'une part et à développer des projets cinématographiques (courts-métrages) d'autre part.</p> <p><i>« J'ai beaucoup de travail, je vais être obligé d'embaucher. En ce moment je travaille des réalisations cinématographiques et l'on doit envoyer un petit projet à « Pris de court » (NDLR - festival de court-métrage Antilles-Guyane) »</i></p>
Perspectives dans son parcours	Mathieu envisage de continuer à développer et à diversifier l'activité de son entreprise, en Martinique ou à l'étranger.	

	Annie, 32 ans
Parcours	Annie est titulaire d'un diplôme d'ingénieur et ayant travaillé plusieurs années dans le secteur de l'informatique en métropole. À son retour en Martinique, elle a décidé de se réorienter vers le cinéma, espérant dans un premier temps faire une carrière d'actrice. Elle est la doyenne parmi les participants au projet.
Effets de l'engagement sur la construction individuelle	 3/5 Compétences techniques La participation au projet lui a permis d'acquérir des compétences en matière de maquillage professionnel, qu'elle a par la suite eu l'occasion d'appliquer dans des projets « pour le théâtre ». Elle souligne également l'apport du projet s'agissant de techniques de création d'un scénario (« <i>Je me suis rendu compte que le scénario était une étape importante, pour un film, comme pour un livre. Je m'en sers encore</i> »). Enfin, le projet lui a également apporté des bases en matière de colorimétrie et d'étalonnage, même si elle reconnaît ne pas avoir le matériel adéquat pour les mettre en application.
	 0/5 Savoir être professionnel (adaptabilité, écoute, communication, prise de décision, travail d'équipe, ponctualité...) En raison de son expérience professionnelle antérieure, elle n'identifie pas d'apport du projet en matière de compétences transversales utiles et valorisables sur le marché du travail (« <i>c'est quelque chose que j'avais déjà à la base. En école d'ingé on nous a formés à l'oral, au travail en équipe...</i> »)
	 2/5 Responsabilité et prise d'initiative Si elle présente un naturel volontaire et déterminé, elle reconnaît que le projet a contribué à conforter et à légitimer son projet de devenir actrice, pour lequel elle n'a pas fait d'études ou suivi de formation. Elle est actuellement responsable de la création d'une « master class » portant sur la réalisation de court-métrage, qui comprend des interventions d'acteurs de son réseau personnel et de techniciens (caméraman) parmi lesquels figure un bénéficiaire du projet avec qui elle travaille désormais.
	 5/5 Développement de liens sociaux, d'un réseau personnel ou professionnel Concernant son projet professionnel, elle situe le principal apport du projet dans les relations qu'elle a eu l'occasion de tisser avec les intervenants professionnels et les opportunités qui en ont découlé à la suite du projet. D'avoir gardé le contact avec l'intervenant en colorimétrie lui a permis d'intervenir en tant qu'actrice pour le tournage d'une publicité pour une banque. La participation au projet Huis Clos, à travers le contact gardé avec le porteur de projet, a permis à Annie d'intervenir en tant qu'aide-costumière sur le tournage d'un court-métrage (« Goyave » de Nènèb Bépé et C. Agelan). Le court-métrage a reçu un prix au Chelsea Film Festival.
Perspectives dans son parcours	Annie s'est vu proposer un poste salarié dans une association créée par son professeur de théâtre. Elle indique qu'un bureau des tournages vient de s'implanter en Martinique, lui permettant d'espérer l'augmentation du nombre de réalisations à l'avenir. Cependant, ce projet professionnel reste précaire en l'état : « <i>Ce qui est dur, c'est les cachets. Je fais pas mal de choses qui sont seulement défrayées.</i> »

Cette méthode, cumulée à de l'observation participante, a permis de décrire la situation des bénéficiaires *in itinere* et après leur passage par le projet. Elle s'est avérée indispensable et complémentaire d'une approche d'ensemble permettant de connaître le contexte initial et les acteurs en présence, et de comprendre les processus mis en œuvre.

Elle a permis de toucher du doigt le lien causal susceptible d'exister entre le projet et les événements désirables ou non intervenus chez les jeunes, du point de vue des jeunes. Cette matière, croisée avec les acteurs, et notamment les accompagnants, a permis non pas de mesurer les effets des projets, mais de les rendre palpables et de les apprécier.

L'absence de protocole d'expérimentation aléatoire ou quasi aléatoire ou même simplement de comparaison d'une situation avant projet et d'une situation après projet, qui s'explique par de nombreuses raisons (volumétrie de bénéficiaires, absence de groupe témoin, outillage d'évaluation introduit après le démarrage du projet) n'a pas permis de mesurer l'efficacité des projets ni l'impact causal. Ce constat pose plus largement la question de la qualité des projets lauréats dans leur conception, en particulier dans la formulation de leurs objectifs et par extension dans la conception de leur logique d'intervention, qui constitue la base de l'approche évaluative.

La démarche d'évaluation est ainsi venue questionner les porteurs sur la finalité de leurs projets et la possibilité d'y introduire l'appréciation de ses principaux effets. Du constat de l'impossibilité d'une comparaison avant-projet et après projet ou simplement de suivi, elle a permis de construire des outils simples et appropriables par les porteurs pour toucher du doigt les effets du projet pour les jeunes. D'après les retours post-évaluation, ces outils d'évaluation sont en cours de transfert et d'adaptation chez une partie des porteurs.

Conclusion

Nous retirons de cette expérience la conviction de l'intérêt et de l'utilité d'intégrer les porteurs de projet à chacune des étapes de l'évaluation d'un projet, comme acteur et destinataire de la démarche, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une expérimentation.

Toutefois, certains facteurs favorisent l'appropriation d'une telle démarche : l'expérience du porteur en matière de gestion de projet, sa familiarisation avec les démarches de suivi et d'évaluation et la bonne compréhension du cadre partagé dans lequel se joue l'évaluation du projet (objectifs, méthode, calendrier) sont fondatrices. La présence en proximité de l'équipe d'évaluation, la capacité à vulgariser et à s'adapter au porteur de projet relèvent de conditions et compétences favorisant grandement ce type d'initiatives.

Reste la question de l'utilité finale de l'exercice : celle des évolutions suscitées par l'évaluation pour les porteurs et les projets dans le territoire, et de la capitalisation des enseignements liés à l'expérimentation à un niveau institutionnel.

Chapitre 5. Enquêter sur un sujet tabou. Les apports des focus groups et outils projectifs pour étudier l'implication de jeunes guyanais-es dans le trafic de cocaïne

Manon RÉGUER-PETIT (Phare), Martin AUDRAN (Phare), François CATHELIN (Phare)

Les politiques de jeunesse rencontrent parfois des difficultés à toucher les publics qu'elles ciblent (Vial 2018), notamment lorsqu'il s'agit de jeunes en situation de grande précarité, éloignés de l'emploi et de la formation. Ces difficultés se retrouvent parfois dans les enquêtes menées qui peinent à recueillir la parole des jeunes ciblés par les dispositifs.

Elles sont particulièrement prégnantes dans le cas des jeunes impliqués dans le trafic de drogue, en tant que mule, car ce phénomène reste largement méconnu. Les données sur les « mules », ces individus au moins en partie contraints de transporter de la drogue, rémunérés pour cet acte, mais n'ayant pas d'intérêt commercial dans le trafic (European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction, 2012), sont en effet rares et partielles. Or, ce vecteur de transport de cocaïne entre la Guyane et l'Hexagone tend à s'intensifier. L'augmentation du nombre de passeurs interpellés (1349 en 2018 contre 608 en 2017) (OCRTIS, 2019) et la banalisation du phénomène sur le territoire guyanais (Réguer-Petit *et al.*, 2018 ; Réguer-Petit *et al.*, 2019) en témoignent. Alors que ce phénomène inquiète par son ampleur, notamment sur les jeunes, les pouvoirs publics peinent à proposer une réponse efficace pour l'enrayer, parce qu'ils le méconnaissent. Pour mieux le comprendre, nous avons fait le choix, au-delà d'entretiens réalisés auprès d'acteurs institutionnels, d'accéder directement à la parole de jeunes de Saint-Laurent du Maroni, ville particulièrement touchée par ce phénomène.

Une fois ce choix réalisé se posait la question suivante : comment accéder à la parole de jeunes sur un sujet tabou : le trafic de cocaïne ? Cette question était d'autant plus saillante que les jeunes enquêtés étaient inscrits dans des rapports sociaux de classe, ethniques, d'âge, qui constituaient autant de barrières potentielles pour accéder à leur discours. Nous avons donc réfléchi aux moyens « d'abaisser les barrières » (Goffman, 1973), c'est-à-dire de construire des stratégies d'enquête visant à atténuer les effets de la violence symbolique liés à la situation d'entretien. Nous avons cherché à rendre possible une situation d'enquête ouvrant une « fenêtre de confiance » (Bizeul, 2007), permettant des échanges riches entre l'enquêteur-trice et les enquêté-es. C'est de ce travail d'abaissement des barrières dont traite cet article. Il a été mené dans le cadre de 13 focus groups réalisés auprès de 102 lycéen-nes.

Une image (en format A4) était alors posée au centre des enquêtés par l'enquêteur·trice sans la commenter. Les participant·es étaient alors invité·es à mettre devant eux, face cachée, la carte correspondant à leur avis ou à leur réaction par rapport à l'image présentée. Une fois que chaque participant·e avait choisi son positionnement, l'ensemble des cartes était révélé simultanément. À ce moment, trois « groupes » émergeaient selon le positionnement de chacun·e par rapport à l'image et le débat entre ces groupes était alors suscité.

Image - Photographie du temps 3 après le positionnement individuel à partir d'une photographie de gendarmes



Image 4 – Les cinq outils projectifs de l'atelier 2



Plusieurs images étaient successivement présentées aux jeunes dans le cadre de cet atelier :

- une image d'action de prévention du phénomène des mules (uniquement dans certains groupes de lycéen·nes) ;
- une image représentant de l'argent ;
- une photographie des gendarmes de dos ;
- le drapeau français ;
- la photographie officielle du Président de la République.

Le *focus group* s'achevait sur l'image, au centre de la table, du Président de la République. En guise de conclusion, il était proposé aux lycéen·nes de se projeter sur ce qu'ils lui diraient si Monsieur Macron se trouvait face à eux.

À la suite de ce moment conclusif, il était demandé à chaque élève d'inscrire sur le papier sur lequel il avait indiqué son prénom, sa classe et son âge, les langues qu'il parlait chez lui avant de remettre le papier à l'enquêteur·trice.

L'article montre d'abord la diversité des freins à la prise de parole qui s'exerçaient sur les jeunes enquêtés, en soulignant comment nous les avons dépassés. Il souligne ensuite les apports du recours au *focus group* pour rendre légitime la prise de parole de jeunes en suscitant leur prise de position, en tant que citoyen·nes.

Abaisser les barrières

Plusieurs barrières à la prise de parole des enquêté·es étaient à dépasser dans le cadre de cette enquête.

■ **Enquêter auprès de mineurs : la proximité d'âge comme élément facilitant**

Une première barrière était liée à l'âge des enquêté·es. En tant qu'enquêteur·trices, nous pouvions être associé·es « aux grandes personnes » et plus particulièrement dans le cas des établissements scolaires à des représentant·es de l'autorité (direction ou enseignants) (Danic, Delalande et Rayou 2006; Perronnet

2015), freinant la possibilité de créer une relation de confiance permettant d'accéder à des discours riches. Notre proximité relative d'âge (une dizaine d'années environ par rapport à nos enquêté-es), relevée par certains d'entre eux, a été sans aucun doute un atout, car nous étions aisément identifié-es comme n'appartenant pas aux adultes « encadrants » de l'établissement.

- ***Enquêter auprès de jeunes précaires : réduction de la distance sociale par la présentation de soi et le déplacement des règles***

Au-delà du jeune âge, la situation sociale des jeunes enquêtés pouvait également constituer une barrière d'accès à la parole des jeunes dans la mesure où la majorité des lycéen-nes se trouvait confrontée à des situations de grande précarité. En tant que sociologues « enquêteurs », nous courions le risque d'accentuer une distance symbolique, en étant perçus comme des dominants, en tant qu'« intellectuels détenteurs de la culture légitime » (Mauger, 1991). Cette configuration risquait d'altérer la situation d'enquête, pouvant être perçue comme un examen et influencer sur les discours produits prenant la forme de « bonnes » réponses.

Nous avons donc travaillé notre posture pour atténuer cette distance symbolique. Nous avons interrogé notre présentation de nous-mêmes (Goffman, 1973) et avons choisi de rompre avec une image de professeur, de personnel de l'administration scolaire, ou de personnel répressif (police, gendarmerie) en nous présentant explicitement comme sociologue et en précisant systématiquement n'être « ni prof, ni gendarme ».

Pour rompre avec une posture « d'enseignant », nous avons été particulièrement attentif-ves à la mise en scène de l'espace (déplacer les mobiliers pour ne pas être en format scolaire classique) et à la définition de règles distinctes du temps scolaire pour stimuler et sécuriser les échanges. Nous avons ainsi autorisé le tutoiement et encouragé à être appelés par nos prénoms plutôt que par notre nom de famille ou par « Madame », « Monsieur ». Nous avons par ailleurs accepté que les élèves puissent enfreindre certaines règles qui ont cours ordinairement en classe (pouvoir se lever et se déplacer dans la salle, garder sa casquette, utiliser son téléphone portable) à condition que l'écoute des autres soit respectée.

- ***Enquêter auprès de jeunes ultramarins : l'impact de la langue et de l'héritage postcolonial***

La distance pouvait par ailleurs être accentuée par des formes de défiance à notre égard. Nous pouvions être perçu-es comme des « métros », « blanc-hes », et « parisien-nes » venant enquêter sur des groupes de population racisés, les bushinengués (ou « noirs-marrons ») inscrits historiquement dans des rapports de méfiance à l'égard des colons et des institutions métropolitaines. Ceux-ci étant accusés de ne prendre en compte qu'à la marge leurs institutions coutumières (Elfort, 2010). Nous avons ainsi choisi d'aborder le terrain en affirmant notre méconnaissance et notre curiosité à l'égard d'un contexte que nous ne connaissions pas. Cette posture nous a permis d'accéder à des discours riches, car les enquêtées se sont positionnées comme les « sachants » et ont développé des discours explicatifs précis en s'autocensurant peu, car n'étant pas perçus comme des « locaux », notre naïveté était crédible et le risque que nous divulguions les informations transmises était perçu comme réduit.

Au-delà de cette dimension, la langue parlée quotidiennement par les jeunes n'étant pas le français, le fait que la langue privilégiée dans les focus groups soit le français pouvait en soi constituer une violence. Nous avons donc été attentifs à systématiquement autoriser l'expression dans d'autres langues que le français en demandant aux élèves de traduire ensuite leurs propos ou ceux de leurs camarades. Les lycéennes et lycéens étaient ainsi positionnés en tant qu'enquêté-es, mais aussi en tant qu'interprètes, ce qui a permis

de faciliter la spontanéité des échanges. Cela a par ailleurs supposé que nous soyons capables de relancer non pas à partir de contenu entendu, mais parfois à partir d'attitude, en demandant ce qui les faisait réagir (rire ou s'énerver par exemple) afin que les contenus de la discussion soient explicités.

■ ***Enquêter sur un sujet tabou : effet d'autocensure et mise en danger des enquêté-es***

Enfin une dernière barrière concernait la nature même du sujet sur lequel nous enquêtons : le trafic de cocaïne. Ce sujet sensible supposait de réaliser le terrain en prenant certaines précautions de façon à ne pas être perçu-es comme venant enquêter sur les cartels de drogues, les recruteurs ou les trafiquants, dans un objectif policier. Aussi, pour des enjeux de sécurité, nous avons choisi de circonscrire dans un temps relativement court (une semaine) la phase de terrain au cours de laquelle nous avons réalisé les entretiens réalisés avec des jeunes. Il s'agissait ainsi de limiter l'effet « rumeur » à l'échelle de Saint-Laurent de Maroni qui aurait pu nuire au bon déroulement de l'enquête et à l'implication des jeunes en son sein.

Par ailleurs, pour limiter les effets d'autocensure, nous nous sommes appuyé-es sur des outils projectifs permettant d'une part de donner un aspect ludique aux échanges et de s'éloigner d'une certaine pesanteur ou d'une dimension moralisatrice qui teinte les échanges que peuvent avoir les lycéen·nes avec des intervenants sur ces thématiques. Il s'agissait d'autre part de susciter une parole précise et riche à partir des photographies (temps 2). En ne limitant pas les thématiques présentées en photographie à la question du trafic de cocaïne et en contraignant les enquêté-es à choisir chacun·es des cartes différentes, cela permettait de dépasser les discours classiques sur le trafic de cocaïne.

Au-delà de simplement abaisser les barrières pour accéder aux discours des jeunes sur leurs pratiques, nous avons cherché à donner les moyens et la légitimité aux jeunes pour qu'ils se positionnent en tant que citoyen·nes sur un phénomène d'ampleur qui affecte leur territoire.

Construire une tribune : le recours aux focus groups pour susciter la prise de position par les jeunes

Si la plupart des enquêté-es étaient touché-es indirectement par le phénomène (leurs proches étant souvent directement impliqués), eux-mêmes l'étaient plus rarement. Au-delà de leur discours en tant que proches de mules, ou de personnes ayant été ciblées pour faire la mule, nous avons cherché à accéder à leur perception de ce phénomène en tant que citoyen·nes. Il ne s'agissait pas seulement de « baisser » des barrières, mais bien de conduire les jeunes à se positionner sur le sujet des mules, sur ses causes et ses solutions.

Pour susciter le changement de posture des enquêté-es, nous avons mis en scène une rupture au cours du focus group en changeant de modalités d'animation (passage du temps 2 au temps 3) et en incitant les lycéen·nes non plus à apporter des informations, mais à se positionner sur certains sujets (les forces de l'ordre, l'argent, Emmanuel Macron). En se positionnant (de façon favorable, défavorable ou ne sachant pas), trois groupes d'enquêté-es émergeaient et devaient expliquer leur prise de position. Ce faisant, nous avons cherché à mettre en exergue des clivages (Duchesne et Haegel 2004) et à susciter la politisation de la parole des enquêté-es.

En utilisant une méthode d'animation qui valorise l'expression des opinions et des désaccords, nous avons ainsi d'abord rendu légitime l'expression de ces opinions, dans leur pluralité, avant de susciter la politisation des discours permettant d'analyser la façon dont le contexte social, économique et politique

est perçu comme déterminant dans les trajectoires des « mules ». Cette approche a permis de rompre avec un discours psychologique et individuel pour analyser le phénomène des mules et au contraire préférer une analyse collective et sociale de celui-ci (Réguer-Petit *et al.*, 2019).

Il est intéressant de noter que plusieurs élèves ont souligné avoir apprécié de pouvoir « *donner leur avis* » de « *pouvoir s'exprimer librement* », d'« *être pris au sérieux* ». Il s'agit d'un enseignement intéressant en soi qui révèle, en creux, la faible audience ressentie par les jeunes, et l'importance qu'ils accordent à la possibilité de s'exprimer sur des sujets (politiques, l'avenir de la Guyane, la gestion du problème lié au trafic de drogue) – sur lesquels ils sont trop peu sollicités.

Conclusion

En conclusion, pour que le *focus group* permette d'abaisser les barrières et de susciter la prise de position et l'expression des opinions chez des jeunes « dominés », il est nécessaire, au préalable, de construire un contrat de communication encadrant le déroulement de la discussion, prévoyant les modalités d'animation et les thèmes abordés. Le format du *focus group* en soi, ne suffit pas à susciter l'émergence de la parole, c'est le scénario prévu et la façon dont il encadre les postures des enquêtés qui fait de cet outil, une opportunité d'accès à des discours riches et légitime la prise de position de jeunes subissant des freins majeurs à l'expression publique de leurs opinions.

Construire les conditions favorables à l'émergence de la parole des jeunes, dans leur diversité, et les accompagner dans l'affirmation de leurs positions constitue une condition nécessaire à la réalisation d'évaluations pertinentes des dispositifs qui les ciblent. En effet, les discours des jeunes constituent des sources de réflexion pour construire des politiques publiques adaptées à leurs besoins, à leurs pratiques et à leurs conditions de vie. Sans prise en compte de la parole des jeunes, ou lorsque celle-ci n'est que partielle, car limitée à celle des jeunes qui disposent des ressources pour prendre la parole, les politiques jeunesse manquent leur objectif et sous-estiment les problématiques qu'ils rencontrent.

Une limite de notre approche relève du recrutement des jeunes, uniquement scolarisés. Si cela faisait sens dans le contexte d'une analyse des actions de prévention qui visaient précisément les jeunes scolarisés, cela omet toute une partie de la jeunesse guyanaise déscolarisée, potentiellement encore plus vulnérable au trafic de cocaïne. Surtout il est fort à parier que les défis d'accès à la parole des jeunes auraient été accrus auprès de jeunes déscolarisés, notamment ceux qui concernent la barrière de la langue, les rapports sociaux à l'œuvre et, avant toute chose, la disponibilité des jeunes. En effet, le contexte scolaire nous a permis d'avoir accès à des jeunes dont une rétribution directe de la participation au *focus group* était de manquer en partie les cours. Cet aspect dépasse le seul contexte de cette étude et invite à réfléchir plus avant à la possibilité d'enquêter auprès de jeunes qui sont en dehors des spectres institutionnels.

Bibliographie

Amsellem-Mainguy Y., Vuattoux A., 2018, *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses*, Paris, Armand Colin.

Alkin, Marvin C., Taut Sandy M., 2002, « Unbundling Evaluation Use », *Studies in Educational Evaluation* 29 (1), p. 1-12.

ANSA., 2014, *L'expérimentation sociale à l'épreuve du terrain. Un bilan d'une décennie d'expérimentations sociales en France* ([en ligne](#)).

Arceneaux K., Gerber A. S., Green D. P., 2006, « Comparing experimental and matching methods using a large-scale voter mobilization experiment », *Political Analysis*, n° 1, vol. 14, p. 37-62.

Becker H. S., 2002, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

Becker H. S., 2009, *Comment parler de la société. Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales*, Paris, La Découverte.

Behaghel L., Crepon B., Gurgand M., Kamionka T., Laquien L., Rathelot R. et al., 2013, « L'accompagnement personnalisé des demandeurs d'emploi », *Revue française d'économie*, n° 1, vol. 28, p. 123-158.

Bizeul D., 2007, « Que faire des expériences d'enquête ? », *Revue française de science politique*, 2007, Vol. 57, n° 1, p. 69-89.

Bourdieu, P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

Bureau, M., Sarfati, F., Simha, J., Tuchsirer, C., 2013, « L'expérimentation dans l'action publique : usages, pratiques et jugements des acteurs », *Travail et emploi*, n° 135, p. 41-55.

Chambard O., 2017, *La fabrique de l'homo entreprenans. Sociologie d'une politique éducative aux frontières du monde académique et du monde économique*, Thèse de sociologie, EHESS.

Champy-Remoussenard P. (dir.), 2014, *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre. Rapport de recherche*, Lille, Université Lille 3.

Cochoy, F., 2004, *La captation des publics entre dispositifs et dispositions, ou le petit chaperon rouge revisité. La captation des publics : « c'est pour mieux te séduire, mon client »*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 11-68.

Corbin J., Strauss A., 1990, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage Publications.

CREDOC, 2012, *Bilan méthodologique des évaluations conduites par le CREDOC dans le cadre du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*, CREDOC, coll. « Cahier de recherche » n° 300 ([en ligne](#)).

Danic I., Delalande J., Rayou P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Delahais T., Devaux-Spatarakis A., 2018, « Évaluation des politiques publiques et sociologie : état des lieux d'une relation distanciée », *Sociologies pratiques*, n° 36, p. 47-56.

Devaux-Spatarakis A., 2014, *La méthode expérimentale par assignation aléatoire : Un instrument de recomposition de l'interaction entre sciences sociales et action publique en France ?*, Thèse de doctorat en science politique, Université de Bordeaux.

Devaux-Spatarakis A., Delahais., 2018. « Évaluation des politiques publiques et sociologie : état des lieux d'une relation distanciée », *Sociologies pratiques* n° 36, p. 47-56.

Duchesne S., Haegel F., 2004, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », *Revue française de science politique*, n° 6, vol. 54, p. 877-909.

Duran P., 2018, « L'évaluation des politiques publiques. Les sciences sociales comme sciences de gouvernement », *Idées économiques et sociales*, n° 193, p. 6-27.

Duran P., Erhel C., Gautié J., 2018, « L'évaluation des politiques publiques. Les sciences sociales à l'épreuve », *Idées économiques et sociales*, n° 193, p. 4-5.

Elfort M., 2010, « Pouvoirs publics, populations amérindiennes et *bushinenge* en Guyane française. Quelles relations depuis la décentralisation (1982-2008) ? », *Pouvoirs dans la Caraïbe. Revue du CRPLC*, n° 16, p. 67-92.

European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction, 2012, *A Definition of "Drug Mules" for Use in a European Context*, Lisbonne, European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction.

Fack G., Grenet J., 2015, « Improving college access and success for low-income students. Evidence from a large need-based grant program », *American Economic Journal: Applied Economics*, n°2, vol. 7, p. 1-34.

Fassin D., 2004, *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte.

Glaser B. G., Strauss A. L., 2010, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin.

Fayolle A., Verzat, C., 2009, « Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ? », *Revue de l'entrepreneuriat*, n° 2, vol. 8, p. 1-15.

Glaser B. G., Strauss A. L., 2010, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin.

Goffman E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi, vol. 1*, Paris, Minit.

Gurgand M., 2014, « Pourquoi et comment expérimenter dans le domaine éducatif ? », Cours au collège de France, 13 novembre ([en ligne](#)).

Hamel M-P, Warin, P., 2010, « Non-recours (Non-take up) », in Boussaguet L. *et al.*, *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 383-390.

James S., 2018, *Illettrisme, insertion professionnelle, santé : des défis pour les politiques de jeunesse en outre-mer. Enseignements des évaluations d'expérimentations*, INJEP Note & rapports/Note thématique ([en ligne](#)).

James S., Bricet R., 2021, *Regard sur l'expérimentation sociale. Enquête auprès des porteurs de projets du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*, INJEP Notes et rapports/Note thématique ([en ligne](#)).

Jatteau A., 2013, *Les expérimentations aléatoires en économie*, Paris, La Découverte.

Kerivel, A., 2015, « Confrontation des temporalités et des représentations. Quand l'expérimentation fait évoluer les catégories institutionnelles », *Agora débats/jeunesses*, n° 69, p. 87-100 ([en ligne](#)).

Kerivel A., 2015, « Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans », *Approches inductives*, n° 2, vol. 2, p. 95-128.

Kerivel A., 2018, *Guide méthodologique relatif aux évaluations du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ)*.

Kerivel A., Cathelineau F., Réguer-Petit M., Rivat E., Picon E., 2018, « Le rôle des réseaux dans le changement d'échelle de l'innovation sociale », *INJEP Analyses & synthèses*, n°8 ([en ligne](#)).

Kerivel A., James S., 2018, « L'expérimentation sociale : étapes et méthodes d'évaluation », INJEP Fiches repères ([en ligne](#)).

Labadie F., Parisse J., 2019, « Une territorialisation "par le haut" des politiques de jeunesse ? Retours sur des mises en récit d'expérimentations », *Cahiers de l'action*, n° 54, p. 87-94. ([en ligne](#)).

Loncle P., 2013, « Jeunes et politiques publiques : des décalages croissants », *Agora débats/jeunesses*, no 64, p. 7-18 ([en ligne](#)).

Maire S., 2018, *Science et politique des « soft skills » de l'éducation à l'emploi. Sociologie d'un nouveau motif cognitif international*, Thèse de sociologie, Université de Strasbourg.

Mauger G., 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses. Sciences sociales et histoire*, n° 1, vol. 6, p. 125-143.

Mazet P., 2016, « Entretien de Pierre Mazet, chercheur à l'ODENORE (chapitre 9, p. 98-102) », in *Journal RESOLIS #15 « La pauvreté en France. Des solutions locales pour une action globale »*.

Michelat G., 1975, « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, n° 2, vol. 16, p. 229-247.

Morel S., Maire S., 2014, « La jeunesse à La Réunion, une mise en prospective ». *Informations sociales*, n°186, p. 118-124.

Morel S., Maire S., 2017, « L'entrepreneance à l'école primaire en France : reconfiguration des politiques éducatives et de leur évaluation », *Formation emploi*, n° 140, p. 27-43.

OCRTIS, 2019, « L'intensification des filières guyanaises de trafic de cocaïne », n° 3.

Parisse J., 2020, « Politiques de jeunesse : significations et enjeux d'une notion multiforme », INJEP Fiches Repères ([en ligne](#)).

Pawson, R., 2010, « Middle Range Theory and Program Theory Evaluation: From Provenance to Practice », in *Mind the gap: perspectives on policy evaluation and the social sciences*, édité par Jos Vaessen et Frans L. Leeuw. Comparative policy evaluation, v. 16. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers.

Perret B., 2014, *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Découverte.

Perronnet C., 2015, « Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions », *5e journée d'étude des doctorant.e.s du CERLIS*.

Réguer-Petit M., Audran M., Cathelineau F., 2019, *La prévention du phénomène des mules en Guyane*, Paris, Mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse - MAFEJ.

Réguer-Petit M., Audran M., Cathelineau F., Kerivel A., 2018, « Le défi de la prévention du phénomène des mules en Guyane », *INJEP Analyses & synthèses*, n° 18.

Revillard A., 2018, *Quelle place pour les méthodes qualitatives dans l'évaluation des politiques publiques ?*, Sciences Po LIEPP, Working Paper n° 81.

Rouaud P., Sulzer E., 2011, « Les démarches d'évaluation en question », *Bref du CEREQ*, n° 281.

SGMAP-CGET, 2015, *Ensemble, accélérons ! Accompagner les acteurs de l'innovation dans leur changement d'échelle* ([en ligne](#)).

Tanguy L., 2016, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute.

Tardif J., 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

Toutain O., 2011, « La situation-problème pour construire ses connaissances entrepreneuriales », *Entreprendre & Innover*, n° 11-12, p. 127-136.

Verzat C., 2011, « "Esprit d'entreprendre, es-tu là ?" Mais de quoi parle-t-on ? », *Entreprendre & Innover*, n° 11-12.

Verzat C., Toutain O., 2015, « Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? », *Savoirs*, n° 39, p. 11-63.

Vial B., 2018, *Le non-recours des jeunes adultes à l'aide publique. Revue de littérature*, Paris, INJEP Notes & Rapports ([en ligne](#)).

COMMENT ÉVALUER DES PROJETS INNOVANTS ENCORE EN CONSTRUCTION ?

PRODUIRE DE LA CONNAISSANCE À PARTIR DE QUESTIONS DE TERRAIN ET ACCÉDER À LA RÉALITÉ DES JEUNES

L'évaluation est aujourd'hui au cœur de la conduite des politiques ou actions publiques et prend une place toute particulière dans la logique de la politique de jeunesse « globale et intégrée » qui est celle de l'État depuis les années 2000. Mesurer les effets d'un dispositif et voir comment l'améliorer afin qu'il atteigne ses cibles, tels sont les deux principaux objectifs de l'évaluation des politiques publiques.

Cette note se concentre sur ce second objectif, particulièrement approprié aux dispositifs innovants, en construction, qui ne sont pas encore stabilisés ou suffisamment matures pour en mesurer les effets, et qui sont souvent conduits dans le cadre d'appels à projets, processus inhérent à la démarche ascendante (*bottom-up*) des politiques de jeunesse.

Elle participe ainsi à la réflexion sur les méthodes d'évaluation à dominante qualitative de dispositifs innovants « en construction », à partir de l'examen de cinq évaluations de ce type, ancrées dans des réalités complexes et des territoires différents, qui ont notamment cherché à recueillir l'expérience de la population ciblée, à savoir les jeunes, alors même que les dispositifs peinaient parfois à l'atteindre.

La première partie de cette note montre que l'évaluation gagne à s'appuyer sur des échanges approfondis entre les différents acteurs, à partir de questions de terrain, pour faire émerger des résultats finaux d'évaluation utiles et appropriés par les acteurs. La seconde partie présente deux exemples d'outils de recueil de données conçus avec les acteurs dans le cadre de projets en construction.

Si aucun protocole évaluatif ne ressemble à un autre, tout évaluateur aura un intérêt à avoir accès aux coulisses de ces évaluations qui ont atteint leur objectif, à savoir produire de la connaissance utile et utilisable.